

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

bakalářské prezenční studium

2007-2010

Viola Hoznauerová

Kompetence lektora v zážitkové pedagogice

Competencies of a lecturer in pedagogy of experience

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Praha 2010

Vedoucí práce:.....PhDr. Simona Hoskovcová-Horáková, Ph.D.

Prohlašuji,

že tuto předloženou bakalářskou práci jsem vypracovala zcela samostatně
a uvádím v ní všechny použité prameny a literaturu.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Lise' followed by a stylized flourish.

26.4.2010

OBSAH:

0	ÚVOD.....	7
1	KOMPETENCE LEKTORA.....	10
1.1	DEFINICE POJMU „LEKTOR“	10
1.2	POJEM „KOMPETENCE“	10
1.3	PRINCIPY VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	11
1.4	LEKTORSKÉ KOMPETENCE.....	13
1.4.1	OSOBNOSTNÍ PŘEDPOKLADY	15
1.4.2	ODBORNÁ ZPŮSOBILOST	17
1.4.3	ANDRAGOGICKÁ ZPŮSOBILOST	18
1.5	AUTORITA LEKTORA.....	24
1.6	KOMPETENCE A ÚKOLY LEKTORA BĚHEM PŘÍPRAVY VZDĚLÁVACÍ AKCE.....	25
1.6.1	DOMLUVA SE ZADAVATELEM.....	25
1.6.2	KOMUNIKACE S ÚČASTNÍKY	28
1.6.3	PŘED PŘÍPRAVOU PROGRAMU AKCE	29
1.6.4	PLÁNOVÁNÍ AKCE.....	32
1.7	HLAVNÍ SLABINY LEKTORA	33
2	KOMPETENCE LEKTORA V ZÁŽITKOVÉM VZDĚLÁVÁNÍ.....	35
2.1	ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKY ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY	35
2.2	VÝVOJ ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY	36
2.2.1	HISTORICKÉ KOŘENY ZÁŽITKOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČR	36
2.2.2	HNUTÍ OUTWARD BOUND	39
2.3	MODEL Y ZÁŽITKOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ	41
2.3.1	PROCESNÍ MODEL VZDĚLÁVÁNÍ (70. léta 20. století)	42
2.3.2	METAFORICKÝ MODEL (80. léta 20. století)	43
2.3.3	MODEL CYKLU AKTIVNÍHO UČENÍ (90. léta 20. století)	43
2.3.4	HOLISTICKÝ MODEL (od roku 2000).....	43
2.4	MODEL Y ZKUŠENOSTNÍHO UČENÍ.....	45
2.5	DRAMATURGIE ZÁŽITKOVÝCH AKCÍ.....	46
2.6	PROGRAMOVÉ PROSTŘEDKY	48
2.7	KOMPETENCE LEKTORA.....	49
2.7.1	KOMPETENCE A ROLE LEKTORA V RÁMCÍ INSTRUKTORSKÉHO TÝMU	55
3	KOMPETENCE LEKTORA SOCIÁLNĚ –PSYCHOLOGICKÉHO VÝCVIKU	59
3.1	VZNIK A HISTORIE	59
3.1.1	VZNIK	60
3.1.2	T-SKUPINY	61
3.1.3	ENCOUNTEROVÉ SKUPINY	61

3.1.4	TÉMATICKY ZAMĚŘENÉ INTERAKCE (TZI).....	61
3.1.5	INTERAKČNÍ PROGRAM	62
3.2	PRINCIPY	63
3.3	CÍLE A MECHANIZMY INTERAKČNÍHO UČENÍ.....	64
3.4	TÉMATATA VÝCVIKU SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ	65
3.5	VÝCVIK PROFESNÍCH DOVEDNOSTÍ	71
3.6	VÝCVIKOVÉ METODY	71
3.6.1	MOTIVAČNÍ POTENCIÁL INTERAKČNÍCH VÝCVIKOVÝCH METOD.....	73
3.7	KOMPETENCE TRENÉRA.....	74
3.7.1	CHARAKTERISTIKY ZKUŠENÝCH TRENÉRŮ.....	78
3.7.2	KOMPETENCE TRENÉRA V ZAČÁTKU VÝCVIKU	80
4	HODNOCENÍ LEKTORŮ	83
4.1	HODNOCENÍ	83
4.1.1	PŘÍNOS HODNOCENÍ.....	83
4.1.2	KRITÉRIA HODNOCENÍ – KIRKPATRICKŮV MODEL	84
4.1.3	NÁSTROJE SBĚRU DAT	84
4.2	HODNOCENÍ LEKTORŮ.....	85
4.3	KONCEPCE HODNOCENÍ LEKTORŮ SDRUŽENÍ JULES A JIM	86
4.3.1	KOMPETENČNÍ MODEL OBECNĚ	88
4.3.2	KOMPETENČNÍ MODEL LEKTORA ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY	89
4.4	VÝSLEDKY KOMPETENČNÍCH DOTAZNÍKŮ	93
4.5	NÁVRH VZDĚLÁVACÍCH AKTIVIT PRO LEKTORY SDRUŽENÍ	95
4.5.1	ZÁVĚREM	99
5	ZÁVĚR	100
	SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ.....	104
	PŘÍLOHA A: DOTAZNÍK PRO ZPĚTNOU VAZBU LEKTORŮ.....	107
	PŘÍLOHA B: UPRAVENÝ DOTAZNÍK PRO LEKTORY.....	115

RESUMÉ

Cílem této práce je zmapovat základní kompetence důležité pro lektora zážitkových akcí. Kompetencemi se zde myslí jak potřebné dovednosti, znalosti a osobnostní charakteristiky, tak úkoly a pravomoci lektora. Část práce je věnována kompetencím trenérů sociálně-psychologického výcviku. Ten se zabývá sociálními kompetencemi, které jsou pro lektory zážitkové pedagogiky velmi důležité. Poslední kapitola je věnována hodnocení lektorů. Konkrétně popisují systém hodnocení ve sdružení Jules a Jim, především tvorbu kompetenčního modelu lektora zážitkových kurzů. Na základě výsledků hodnocení navrhuji doporučení pro práci s lektory ve sdružení.

SUMMARY

The aim of this bachelor thesis is to characterize the most important competencies of a lecturer, who uses methods of experience pedagogy. The word „competency“ means required abilities, knowledge and personal characteristics as well as different tasks and related authority of a lecturer. One part of the thesis deals with competencies of lecturers of social-psychological trainings. That is because these trainings are focused on social competencies which are essential for lecturers in experience pedagogy. The last chapter focuses on evaluation of lecturers. Specifically I describe a system of evaluation in an NGO called „Jules a Jim“, mainly the process of creation of a competency model of a lecturer using methods of experiential learning. On the basis of the results of the evaluation I would like to propose recommendations on training lecturers at Jules a Jim.

0 ÚVOD

Tato bakalářská práce, jak už je zřejmé z názvu, pojednává především o základních kompetencích lektora. Kompetencemi se zde myslí jak pravomoci a úkoly, které lektor má, tak dovednosti, znalosti a charakterové vlastnosti, které jsou pro jejich vykonávání potřeba. Konkrétně se zaměřím na kompetence důležité pro lektory zážitkové pedagogiky. Protože zážitková pedagogika využívá mnoho metod i principů, které se poprvé objevily v sociálně-psychologickém výcviku, budu se věnovat i kompetencím důležitým pro trenéry takových výcviků. Dalším důvodem, proč je jedna kapitola věnována právě sociálně-psychologickému výcviku, je skutečnost, že kompetence, které jsou v těchto výcvicích rozvíjeny, jsou pro lektory obecně velmi prospěšné.

Důvodů, proč jsem si zvolila právě toto téma, je několik. Ze škály témat, které andragogika a personální řízení nabízí, mě vždy nejvíce zajímala právě ta, která se týkala přímo procesu vzdělávání, tedy kontaktu s klienty, účastníky vzdělávání. A to především proto, že sama aktivně působím jako lektorka zážitkových akcí pro různé neziskové organizace. Bylo to tedy téma, které mi mohlo nabídnout zajímavé informace vztahující se k mé praxi. Myslím, že by se lektori měli neustále vzdělávat a získávat nové dovednosti a znalosti, proto mi přišlo zajímavé právě téma lektorských kompetencí.

I když už k tomuto tématu existuje množství české i zahraniční literatury, myslím, že je vždy možné pojmout ho z trochu jiného úhlu pohledu. Mým cílem je zaměřit se na praktické zásady, doporučení a tipy pro práci lektorů, kteří využívají zážitkových metod. Pokusím se také pojmenovat jednotlivé úkoly, které mají lektori v průběhu přípravy a realizace vzdělávací akce. Dále se budu snažit, jak již bylo zmíněno, o propojení zážitkové pedagogiky a sociálně-

psychologického výcviku. A to především proto, že jsou si dle mého názoru tyto dva proudy možná bližší, než se může zdát na první pohled. Myslím, že pro pochopení principů zážitkové pedagogiky je povědomí o aktivitách sociálně psychologického výcviku důležité.

V první části práce se budu zabývat nejdůležitějšími lektorskými kompetencemi, které jsou podstatné nezávisle na tom, v jaké oblasti lektor působí. Dále pak základními úkoly, které má lektor v rámci přípravy vzdělávací akce a jeho pravomocemi.

Ve druhé části textu se zaměřím na kompetence lektora v rámci zážitkového vzdělávání. Nejprve popíšu vývoj a základní principy zážitkové pedagogiky, od kterých se zmíněné kompetence odvíjejí.

Ve třetí části se budu věnovat kompetencím lektora sociálně psychologického výcviku. Znovu nejdříve stručně popíšu jeho historii, základní principy, mechanismy a metody. Dále zmíním základní témata, kterými se výcvik může zabývat. V návaznosti na výše zmíněné se pak pokusím popsat kompetence, které jsou pro lektora výcviku zásadní.

V poslední části textu se budu věnovat hodnocení vzdělávání, konkrétně především hodnocení lektorů. Nejprve představím kompetenční model lektora zážitkové pedagogiky tak, jak jsme ho pro vlastní potřeby vytvořili ve sdružení Jules a Jim, kde pracuji. Dále bych vyhodnocením dotazníků, které vznikly na základě zmíněného kompetenčního modelu, a které jsou používány k hodnocení lektorů ve sdružení, chtěla poukázat na nejdůležitější přednosti a slabiny lektorů sdružení. V návaznosti na to se pak pokusím načrtnout stručný plán vzdělávání pro lektory tohoto sdružení.

Na tomto místě bych chtěla poděkovat především paní PhDr. Simoně

Hoskovcové-Horákové, Ph.D. za trpělivé a shovívavé vedení, dále Martinovi Kozlovi za spolupráci při tvorbě dotazníků a všem lektorům sdružení Jules a Jim za jejich laskavé vyplnění.

1 KOMPETENCE LEKTORA

V této části textu se budu zabývat kompetencemi, které jsou pro profesi lektora důležité. Tedy jak dovednostmi, znalostmi, charakterovými vlastnostmi a motivační složkou jeho osobnosti, tak úkoly a pravomocemi, které v průběhu vzdělávání má. Nedělám si nárok na úplný výčet kompetencí, zaměřím se především na ty nejdůležitější a ty, které jsou podstatné bez ohledu na odlišnosti konkrétních vzdělávacích akcí i cílových skupin, se kterými lektor pracuje.

1.1 DEFINICE POJMU „LEKTOR“

Definice toho, kdo je vlastně lektorem, je celá řada. Podle Šoferové je „...lektor ten, kdo se vědomě podílí na změnách přístupů, znalostí a dovedností. Učí lidi pracovat novým způsobem, dělat něco jinak. Lektory jsou tak například učitelé a školitelé, ale také manažeři.“ (2008, s.12)

Z toho vyplývají i různé výrazy, které jsou pro označení lektorů používány. Většinou v určitém prostředí vždy jeden z výrazů převládá. Lektor je přitom asi nejneutrálnější označení. V tomto textu budu kromě výrazu lektor používat i označení instruktor nebo trenér. Instruktor pro mne bude především lektor zážitkových kurzů a trenér lektor sociálně-psychologického výcviku.

1.2 POJEM „KOMPETENCE“

Termínu kompetence asi nejlépe odpovídá český výraz způsobilost. Slovo způsobilost můžeme chápat jako schopnost vykonávat nějakou činnost a zároveň jako oprávnění tuto činnost vykonávat.

Podle Malacha je kompetence definována jako „...schopnost vykonávat určitou funkci nebo soubor funkcí a dosahovat přitom určité úrovně výkonnosti. Kompetence pracovníka bývají vyjádřeny popisem jeho znalostí, schopností,

povahových rysů, postojů, dovedností a zkušeností. Být kompetentní znamená vyrovnat se s kritickými, spletitými, nepřehlednými a nepředvídatelnými situacemi.“ (2003, s.10)

Leat (1993) popisuje kompetenci jako stav, kdy je chování, myšlení a cítění v symbióze. Definuje ji jako „shluk skupin koncepčně a emocionálně provázaných schopností.“ Kompetenci chápe především ve smyslu možností, potenciálu jednotlivce. V souladu s Malachem klade důraz především na inteligentní reflektující myšlení. Je to dle jeho názoru základní předpoklad pro zvládnutí nároků rychle se měnící společnosti.

1.3 PRINCIPY VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Pro stanovení kompetencí, které lektor pro výkon své profese potřebuje, je nutné zamyslet se nejprve nad základními specifiky vzdělávání dospělých.

Proces vzdělávání dospělých má sice v mnohém shodné rysy s výchovou dětí, zároveň se však v mnohém významně odlišuje. Podstatná je zde např. rovnoprávnost lektora s účastníky, na kterou jsou dospělí účastníci většinou velmi hákliví. Dále lektor většinou nebývá profesionálem – andragogem, ale spíše odborníkem ve svém oboru. Účastníci se vzdělávací akce často zúčastňují dobrovolně (Jíra, Rampouchová, Veselý, 2004). To má z hlediska motivačního jistě mnoho výhod, ale často to i znamená, že je účastnická skupina velmi nesourodá jak věkově, tak svými výchozími znalostmi. Pro lektora pak bývá poměrně náročným úkolem přizpůsobit tempo všem.

Aby lektor dosáhl úspěchu, měl by se podle Mužíka (1998) řídit především těmito zásadami:

- vědeckost

- orientace na praxi
- orientace na volný čas
- aktuálnost
- didaktická redukce
- motivace a participace
- členění výukového procesu
- individuální přístup
- zpětná vazba a transfer

Orientací na volný čas myslíme především podporu aktivity, komunikace a tvořivosti posluchačů. Dále pak vytváření prostoru pro samostatnou práci školených osob s probíranou látkou.

Aktuálnost se týká zaměření se na to, co v danou chvíli posluchači považují za důležité pro svůj profesní rozvoj.

Didaktická redukce směřuje k pečlivému výběru informací a zkušeností, které účastníkům zprostředkujeme. A to především s ohledem na jejich věk, pracovní pozici, délku praxe apod.

Jíra, Rampouchová a Veselý (2004) pak mluví o těchto obecně pedagogických zásadách:

- přiměřenost vzhledem k účastnické skupině a stanoveným cílům
- názornost
- systematičnost

- jednota a soustavnost v požadavcích a pravidlech
- důslednost
- aktivita účastníka
- rovnoprávný vztah s lektorem
- uvědomělost
- propojení teorie s praxí
- trvalost

Všechny výše zmíněné zásady na lektora kladou jisté požadavky a to ve všech rovinách – osobnostní, odborné i pedagogické.

1.4 LEKTORSKÉ KOMPETENCE

„Lektorskými kompetencemi“ tedy rozumíme především předpoklady pro efektivní vykonávání lektorské činnosti. V rámci těchto předpokladů Malach (2003) rozlišuje:

- odbornou způsobilost
- andragogickou způsobilost
- osobnostní předpoklady a kvality
- a v neposlední řadě i fyzickou kondici, schopnost odolávat stresu, bezúhonnost a dobrý image

„Petříková a Homola dospěli k názoru, že základním předpokladem učitele dospělých je jednota způsobilosti odborné, pedagogicko-psychologické, metodické a osobnostního vybavení.“ (Jíra, Rampouchová, Veselý, 2004, s. 56)

V mnoha profesích je způsobilost dokonce definována legislativní normou, která přesně udává požadované vzdělání, osobní předpoklady, etické požadavky, zdravotní či dokonce i věkové předpoklady. Podle informací Národního vzdělávacího fondu je v České Republice profese lektora zatím volnou živností. Nejsou na ní ani uplatňovány žádné obecně uznávané kvalifikační požadavky nebo kritéria hodnocení kvality. Existují pouze různé certifikáty, jejichž vypovídací hodnota není vždy jasná. Požadavky na profesi lektora také stanovují různá profesní sdružení. Existuje řada oborových nebo firemních certifikací, z nichž některé mají i mezinárodní platnost (např. Microsoft Certified Trainer)

„S využitím nadnárodního standardizovaného nástroje prokazování kvality personálu - normy ISO/EN 17024:2003 Posuzování shody - Všeobecné požadavky na orgány pro certifikaci osob - byly zpracovány minimální požadavky pro certifikaci lektora dalšího vzdělávání a manažera dalšího vzdělávání a zahájena tak možnost získat certifikát lektora a manažera dalšího vzdělávání podle pravidel jednotného evropského akreditačního systému.“ (Kvalita v dalším profesním vzdělávání, 2001)

Otázkou ovšem zůstává, jak dalece vypovídá takováto certifikace o kvalitách daného lektora. S jistotou můžeme říci jen to, že vypovídá o jeho schopnosti dostát požadavkům na dokumentaci, kterou norma vyžaduje. V případě lektora je přitom podstatné především jestli se průběžně vzdělává, zvyšuje svou kvalifikaci a zajímá se o nové vzdělávací metody a principy. Tyto požadavky je ovšem náročné sledovat prostřednictvím jakékoliv certifikace. Zmíněná norma se navíc zabývá především požadavky na certifikační orgán, který pak konkrétní požadavky, na základě kterých lektor může certifikaci získat, vyslovuje sám a jsou mu pouze schváleny nadřízeným orgánem. Jde tedy o

system, který nevede k vytvoření jednotných kvalifikačních požadavků na lektora.

1.4.1 OSOBNOSTNÍ PŘEDPOKLADY

Osobnost lektora, stejně jako každého člověka má dvě stránky: tělesnou, kam řadíme např. vzhled a zdraví, a stránku psychickou. K psychologickým vlastnostem patří schopnosti, charakter, temperament, volní vlastnosti a motivy a postoje (Jíra, Rampouchová, Veselý, 2004).

Co se týče osobnostních předpokladů a kvalit, jsou podle Malacha (2003) u lektorů nejvíce ceněny tyto:

- široký rozhled
- etické vlastnosti
- optimismus
- takt a klid
- didaktická angažovanost
- rozhodnost
- spravedlnost
- tvořivost, flexibilita a
- smysl pro humor

Jíra, Rampouchová a Veselý (2004) pak vyzdvihují důležitost těchto faktorů:

- pozitivní sebeobraz ve vztahu lektora k výchovné činnosti (lektor chce vzdělávat a zároveň tím sytí některou ze svých potřeb)

- chápající a podporující postoj
- zaměření na cíl

Za nejdůležitější osobnostní vlastnosti pak považují:

- smysl pro zodpovědnost – překonávání osobních překážek majících negativní vliv na výukový proces
- smysl pro spravedlnost
- tolerance k odlišným názorům, problémům účastníků, klidný postup v konfliktních situacích
- důslednost při vyžadování úkolů od účastníků a plnění těch vlastních
- schopnost energicky a uvážlivě dosahovat cíle a eliminovat nežádoucí vnější vlivy
- duševní vyrovnanost a sebeovládání
- životní elán a pozitivní postoj
- schopnost a ochota dále se vzdělávat

Také je třeba si uvědomit, že i motivace samotného lektora k výkonu jeho činnosti je do značné míry určující. Motivace se mohou velmi lišit a většinou se nedá říci, že by byly jednoznačně špatné. Vždy je ale třeba být si vědom svých motivů a možných úskalí s nimi spojených.

Leat (1993) pak vyzdvihuje důležitost naladění na klienty, holistického nazírání situace a sebereflexe jako prostředku k překonávání stereotypů. Dále považuje za podstatnou taktnost, iniciativnost, schopnost spolupráce, ochotu podstoupit riziko, respekt, zájem, zdravé sebevědomí, zvědavost, otevřenost

novým nápadům a sebekritičnost. Mluví i o potřebě metakognice, tedy o kritickém přemýšlení o procesu. Lektor by prostřednictvím vhodně volených otázek měl k samostatnému nahlížení problémů vést i účastníky.

Livečka roztrídil lektory na základě jejich osobnosti do tří základních skupin: První skupinou jsou teoretici, kteří si potrpí na exaktní teorie a odborné vyjadřování, druhou pak praktici, kteří se snaží o maximální propojení dané problematiky s praxí a příliš se nevyznají v teoretických základech svého oboru. Do třetí a ideální skupiny by pak patřili lektori, kteří mají slušné teoretické znalosti a dokáží je účinně aplikovat v praxi (Jíra, Rampouchová, Veselý, 2004).

Kember a Kwan (2000) rozdělují lektory podle jejich představ o efektivním vzdělávání a motivačních strategií do dvou základních skupin: lektori orientovaní na obsah (transmisivně) a naopak lektori orientovaní na proces učení a na studenty (facilitativně). Z jejich výzkumu dále vyplývá, že obsahově orientovaní lektori spoléhají více na extrinsické motivátory, zaměřují se na všechny účastníky zároveň a na jejich silné stránky a dávají příklady ze své vlastní praxe. Spíše facilitativně orientovaní lektori pak považují motivování za jeden ze základních úkolů lektora, snaží se vyhovět individuálním potřebám studentů, podporovat je v samostatném zájmu o danou problematiku, využívají flexibilnější systém hodnocení, záměrně pracují na zlepšení slabých stránek a využívají zkušenosti studentů.

1.4.2 ODBORNÁ ZPŮSOBILOST

Za důležité vědomosti a dovednosti odborného charakteru považují Jíra, Rampouchová a Veselý (2004) především znalosti z oborů jako je andragogika a psychologie (zejména pedagogická psychologie, psychologie osobnosti a sociální psychologie). V případě, že organizujeme vzdělávací kurz pro určitou profesně

specifickou skupinu účastníků, měli bychom mít alespoň určité znalosti z jejich oboru. Pokud pak jsou našimi klienty například pracovníci konkrétní firmy, měli bychom se seznámit s její oblastí působnosti a způsobem fungování. I tyto znalosti bychom mohli zařadit k odborné způsobilosti lektora. Pochopitelně by měl být lektor také odborníkem v oboru, kterého se jeho vzdělávací působení týká. V ideálním případě by v něm měl sám aktivně působit.

Po odborné stránce považuji za podstatné nejen solidní vědomosti, zkušenosti, schopnosti a dovednosti související s daným oborem, ale také kreativitu při jejich využívání. Neméně důležitá je schopnost konfrontace teorie s praxí a efektivní práce s informacemi.

1.4.3 ANDRAGOGICKÁ ZPŮSOBILOST

Malach definuje andragogickou způsobilost jako „...komplex postojů, znalostí, dovedností, schopností, které umožňují lektorovi zajistit efektivní dosažení plánovaných cílů vzdělávání.“ (2003, s. 9).

Malach (2003) rozlišuje tyto dílčí andragogické, nebo obecně didaktické, kompetence:

- motivační kompetence
- perceptivní kompetence
- expresivní kompetence
- komunikační kompetence
- didaktické kompetence
- konstruktivní kompetence
- organizační kompetence

- diagnostické a evaluační kompetence

Nyní se na některé z nich podíváme podrobněji.

MOTIVAČNÍ KOMPETENCE

V souvislosti s motivací je třeba zmínit, že u dospělých účastníků je třeba především zdůrazňovat praktickou využitelnost předávaného obsahu v praxi, podporovat účastníky v samostatném řešení problémů a respektovat jejich názory a zkušenosti. Především je třeba respektovat a reagovat na cíle, záměry a přání vzdělávaných jedinců, které bývají často velmi specifické. Důležitá je i vyváženost individuálního a sociálního rozměru motivace. Účastníky motivují nejen individuální zájmy a potřeby, ale i sama účastnická skupina má velký motivační potenciál.

Jíra, Rampouchová a Veselý (2004) pak připomínají, že základem účinné motivace vůbec je schopnost porozumět specifické motivaci jednotlivých účastníků, která nemusí být vždy úplně zřejmá. Leat (1993) pak ještě připomíná, že pro motivaci je důležité, aby lektor věřil, že míra dosažení cílů závisí především na jeho snažení, že ji může ovlivnit. Zároveň by měl na účastníky vzdělávání přenášet co největší míru zodpovědnosti za jejich výsledky.

PERCEPTIVNÍ KOMPETENCE

Perceptivní kompetence jsou pro lektora zásadní. Rozumíme jimi především schopnost vnímat aktuální dění a atmosféru ve skupině a pružně na ně reagovat. Zásadní je zde především míra soudržnosti, soutěživosti, rivality a spokojenosti ve skupině. Důležitými faktory, které ovlivňují skupinové klima jsou:

- komunikační a vyučovací postupy, které lektor používá

- struktura participace účastníků na výukovém procesu
- preference a očekávání lektorů směrem k účastníkům
- a klima, či étos vzdělávací instituce (Malach, 2003)

Lektor by měl být vnímavý také k různým výstražným signálům a projevům nespokojenosti. Jíra, Rampouchová a Veselý (2004) za ně považují např. situaci, kdy postoje a názory účastníků odporují názorům lektorovým, nebo když zjistí, že výchozí vědomosti účastníků se velmi liší. Na všechny takové situace by lektor měl být schopen adekvátně a pružně reagovat.

KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE

Komunikační dovednosti jsou pro lektora velmi významné. Komunikaci můžeme obecně dělit na verbální, neverbální, obrazovou nebo i komunikaci jednáním. Z hlediska verbální komunikace je nejspíš nejdůležitější, aby probíhala symetricky, aby účastník byl lektorovi rovnocenným partnerem. To je rozhodně předpoklad např. využití participativních metod ve výuce. Dále by komunikace měla být otevřená. To od lektora vyžaduje zvládnutí jak vyjadřování tak přijímání zpětné vazby. Měl by tedy být schopen vyjádřit své pocity a o jednání účastníků mluvit konkrétním popisným jazykem. U neverbální komunikace je podstatná její přirozenost a soulad s komunikací verbální. Měla by také vyjadřovat vstřícný a respektující postoj k účastníkům. K obrazové komunikaci dodejme jen to, že bychom na ni neměli zapomínat jako na vhodný didaktický prostředek, který účastníkům usnadní osvojení předávaných znalostí.

DIDAKTICKÉ KOMPETENCE

Didaktické kompetence můžeme definovat jako tvořené souborem znalostí o specifice vzdělávání dospělých, schopností respektovat principy

vzdělávání dospělých, dovedností formulovat cíle a učební úlohy zaměřené na ověření jejich dosažení, dovedností volit k dosažení cílů adekvátní organizační formy, didaktické metody a efektivní materiální a didaktické prostředky. (Malach, 2003).

Jíra, Rampouchová a Veselý (2004) k didaktickým dovednostem řadí tyto:

- plánování, řízení, organizace, koordinace a kontrola vzdělávacího procesu
- stanovení cílů a schopnost přiřadit těmto cílům adekvátní didaktické prostředky s ohledem na specifika účastnické skupiny
- schopnost využívat hmotné i nehmotné vzdělávací prostředky
- schopnost dodržovat didaktické zásady

Základním východiskem je zde tedy pečlivé stanovení cílů vzdělávací akce. Ty by měly být jasně určené, měřitelné a také dosažitelné. Ti, kteří se na jejich dosahování budou podílet, by měli chápat jejich důležitost a měli by znát v dostatečném předstihu požadovaný termín jejich splnění.

Kazík (2008) v souvislosti s didaktickým kompetencemi lektora vyzdvihuje následující schopnosti:

- motivovat
- ověřovat úroveň rozvoje, které účastníci dosáhli
- klást jednoznačné otázky
- rovnoměrně zapojit účastníky

- nebýt příliš osobní
- navazovat na předchozí vzdělávací akce

Aby lektor mohl ověřovat úroveň znalostí a dovedností účastníků, musí nejprve znát úroveň, na které se pohybovali na začátku akce a být si vědom cílové úrovně, ke které má vzdělávání směřovat. Jen tak může účastníkům dávat zpětnou vazbu, která bude působit motivačně.

V souvislosti s kladením otázek můžeme dodat, že by měly být především otevřené a podněcující k přemýšlení. Lektor by celkově měl veškeré dění řídit především formou trefně položených otázek, které sledují cíle vzdělávání. Je třeba dát si pozor jak na příliš jednoduché nebo naopak příliš složité otázky, na které pak účastníci nechtějí odpovídat. V neposlední řadě by se měl lektor vždy ujistit, že byl ve svém záměru pochopen.

Lektor by měl po celou dobu sledovat dění a náladu ve skupině, jen tak si může všimnout i méně aktivních účastníků a podpořit je. Rovnoměrné zapojení účastníků mimo jiné souvisí i s jejich případným vhodným rozdělením do skupinek, které by se mělo odvíjet od potřeb a cílů té které aktivity.

Lektor by neměl být příliš osobní. Neměl by o sobě mluvit příliš, aby na sebe neprozradil zbytečně mnoho. Měl by také dokázat zvládnout v klidu a bez emocí případné konflikty nebo narážky na svou osobu. Jako profesionál by si je neměl brát osobně, ale měl by na ně být schopen konstruktivně a adekvátně situaci reagovat.

V případě, že jde o návaznou vzdělávací akci, je základem úspěchu na předchozí akci co nejvíce navázat. Často se stává, že je mezi setkáními dlouhá časová prodleva a lektor už si na minulé setkání příliš nepamatuje. Zde je ale

třeba si uvědomit, že účastníci si některé věci pamatují dobře. Lektorovi tady případně může pomoci systém zápisů z jednotlivých setkání, ke kterým se může posléze vrátit.

Dále Kazík (2009) připomíná důležitost střídání různých učebních stylů. Někteří lidé se totiž nejlépe učí zkušeností – tím, že si danou věc vyzkouší. Jiní potřebují pochopit princip fungování. Dalším nejlépe vyhovuje pozorovat ostatní a na základě pozorování jsou pak sami schopní úkol zvládnout. Pro někoho je zase nejvhodnější znát příklady dobré praxe, které pak dokáží napodobit. V každé skupině se s největší pravděpodobností najdou lidé s různými učebními styly.

ORGANIZAČNÍ KOMPETENCE

Jednou z důležitých kompetencí lektora je také řídit celý proces učení po organizační stránce. Z tohoto pohledu můžeme rozeznat tři základní styly řízení: autoritativní, liberální a demokratický. Nemůžeme jednoduše říci, že některý z těchto stylů je lepší a jiný horší. Vhodnost použití toho kterého stylu záleží vždy na okolnostech. Podle Malacha (2003) jde především o:

- osobnost lektora
- složení účastnické skupiny
- cíle výuky
- kontext jako souhrn charakteristik vzdělávací instituce, jí uznávané hodnoty a organizační pravidla.

Efektivní využívání času je něco, na co jsou dospělí účastníci vzdělávání obzvláště hákliví. A to především proto, že se často vzdělávají ve svém volném čase. Lektor by měl tedy dbát jak na včasné začátky vzdělávacích akcí, tak na efektivní využití času v průběhu. I když je někdy nutné ukončit třeba

i poměrně zajímavou diskusi, která ale není přímo k tématu apod. Důležité je, aby lektor účastníkům umožnil alespoň do určité míry ovlivnit, kolik času čemu chtějí věnovat. K tématu času ale patří i vhodně zařazené přestávky, které ztrátou času určitě nejsou. Naopak umožňují dobít energii a poskytují prostor neformálním kontaktům. Harmonogram vzdělávací akce by měl být všem dopředu jasný a měl by být v rámci možností dodržen.

EVALUAČNÍ KOMPETENCE

Evaluace může mít různé formy a funkce. Může se jednat o vstupní diagnostiku, která nám pomůže připravit adekvátní program, nebo diagnostiku průběžnou, která poskytuje motivační zpětnou vazbu účastníkům a lektor na jejím základě může korigovat další postup, či závěrečnou, na základě které je např. možno udělit účastníkům kurzu certifikát, vyslovit hodnocení. Při hodnocení je důležitá zejména objektivita, otevřenost, komplexnost a etičnost.

Pro průběžnou evaluaci Kazík (2008) doporučuje použít metodu, kterou nazývá „SIRka“. Jedná se o pravidelné vyplňování „stránky individuálního rozvoje“, kam si účastníci zapisují získané znalosti a dovednosti. Výhodou této metody je, že na účastníky působí velmi motivačně. Za základní faktory úspěšnosti vzdělávací akce pak Kazík považuje efektivitu, koncentraci a pozitivní emoce.

1.5 AUTORITA LEKTORA

Výsledkem splnění všech výše zmíněných požadavků by měla být právě autorita, kterou si u účastníků vzdělávání lektor získá. V případě autority se tedy nejedná o kompetenci v pravém slova smyslu. Tvoří ji především:

- lektorovy vědomosti, dovednosti a pedagogické schopnosti

- upřímné a nezištné zaujetí pro věc
- institucionální zázemí
- závažnost a obtížnost přednášené tematiky
- společenské začlenění lektora, jeho pozice mezi odborníky
- vztah k účastníkům (důležitá je skromnost, schopnost uznat chybu a respekt k účastníkům, ale i přiměřeně sebevědomé vystupování).

V neposlední řadě se stupeň autority, kterou lektor získá, odvíjí také od jeho charakterových a morálních vlastností.

1.6 KOMPETENCE A ÚKOLY LEKTORA BĚHEM PŘÍPRAVY VZDĚLÁVACÍ AKCE

Nejpodrobněji popisuje jednotlivé úkoly lektora v rámci přípravy vzdělávací akce Hermochová (1989), proto budu v této podkapitole čerpat především z její publikace. Nejprve se budu věnovat domluvě se zadavatelem a komunikaci s účastníky vzdělávání. Pak se již zaměřím na kroky, které je nutné podniknout ještě před přípravou samotného programu akce a nakonec již na její plánování.

1.6.1 DOMLUVA SE ZADAVATELEM

LEKTOROVA MOTIVACE

Ve chvíli, kdy se na lektora někdo obrátí s tím, že by si přál, aby pro něj zrealizoval vzdělávací akci, je třeba aby se lektor nejdříve zamyslel nad svou motivací. A to ještě než nabídku přijme. Je třeba ujasnit si, jak důležité pro mě je,

abych nabízenou práci mohl zrealizovat a z jakého důvodu. Potřebuji peníze? Jde zde o prestiž? Chci navázat kontakt s organizací? Jedná se o zvlášť zajímavou nabídku, možnost zkusit si něco nového? Takovýchto motivů může být celá řada, nelze jednoznačně říci, které jsou „dobré“ a které „špatné“. Je ale důležité uvědomit si je, protože silně ovlivňují naše chování. Lektor by se měl ptát nejen na to, čeho by rád dosáhl s ohledem na účastníky, ale také pokud jde o něj samotného a jeho osobní rozvoj. V této fázi je velmi důležitá lektorova schopnost sebereflexe. Nakonec je neméně důležité, aby se očekávání lektora vhodně protнула jednak s očekáváním účastníků, ale i zadavatele.

OČEKÁVÁNÍ ZADAVATELE

Poté je třeba se zadavatelem důkladně probrat jeho představy a očekávání. Pokud je zřejmé, že očekávání zadavatele nebudou moci být úplně splněna, je třeba tuto skutečnost zadavateli vysvětlit a zdůvodnit a nechat na něm rozhodnutí, zda i za těchto podmínek o spolupráci stojí. Je třeba zadavateli přiblížit i způsob práce a organizace akce. Máme-li již zkušenost s organizací podobné vzdělávací akce, nebo pokud máme zkušenosti s prací s danou cílovou skupinou, je užitečné zaměstnavateli ve zkratce své zkušenosti sdělit. Bude mít tak představu o možnostech a úskalích plánované akce.

INFORMACE O CÍLOVÉ SKUPINĚ

V tuto chvíli bychom měli zjistit co nejvíce informací o cílové skupině, pro kterou akci připravujeme a společně se zadavatelem určit co nejpřesněji její cíle. Povědomí o cílové skupině nám nejenom pomůže připravit koncepci celého výcviku, ale můžeme se případně připravit i na různé situace a úskalí, která můžeme očekávat. Hermochová (1989) například upozorňuje, že pokud je ve výcvikové skupině lektorův nadřízený, začne lektor zpravidla „...jednat tak, že

neumožní svému nadřízenému, nebo jinému expertovi, prožít situaci řádového člena skupiny.“(s. 37). Když už mám představu o cílech, je třeba prodiskutovat i formu a používané metody.

KOMPETENCE A PRAVOMOCI ZADAVATELE

Neméně důležité je ujasnit si kompetence a pravomoci zadávající instituce. Jak bude akce financována? Kdo zajistí prostory a další materiální zajištění? Kdo rozhoduje o termínech konání akce? Kdo vybírá účastníky?

Je zadavatel sám odpovědný ještě někomu dalšímu? Jaký to na něj má vliv, jaká jsou na něj kladena očekávání? Budou se souběžně s mým kurzem účastníci účastnit i jiných vzdělávacích akcí? To jsou některé z mnohých otázek, které je třeba si ujasnit.

K tomu všemu patří mimo jiné i dohoda ohledně toho, jaké zprávy o akci budou podávány organizaci, jak bude provedeno vyhodnocení.

V případě, že se jedná o kurz pro konkrétní organizaci, je důležité zjistit, jak je na výcvik nahlíženo a co se od něj očekává v rámci celé organizace, pro kterou je realizován. Jaká je v organizaci zkušenost s podobnými akcemi? Je kurz součástí nějakého komplexnějšího vzdělávacího programu či záměrů, nebo stojí samostatně?

Je zřejmé, že pokud kurz neorganizujeme pro žádnou organizaci a je otevřený všem zájemcům, mnohé z těchto otázek odpadají. Nicméně o to více pozornosti musíme věnovat komunikaci a vyjasňování si očekávání s účastníky samotnými. V tomto případě je důvodné předpokládat, že se tato očekávání budou u jednotlivých účastníků více různit.

NÁBOR A VÝBĚR ÚČASTNÍKŮ

Z tohoto hlediska je velkou výhodou pokud má trenér právo alespoň spolurozhodovat o tom, kdo se akce zúčastní. Pokud je výcvik otevřený pro veřejnost, je dobré si uvědomit, že způsob, který zvolíme pro nabírání účastníků, je už také nepřímo selektuje. Jsou-li informace dostupné na internetu, dostanou se k nim jiní lidé, než k informacím v novinách nebo vyvěšeným na nástěnce v místním zdravotnickém středisku. Měli bychom také počítat s tím, že pokud je kurz otevřen veřejnosti, někteří účastníci mohou mít ostych se přihlásit proto, že mají pocit, že to znamená, že jim něco nejde tak, jak by mělo. I na toto je tedy třeba při formulování přihlášky dát pozor. Je potřeba hned od začátku jasně stanovit maximální a minimální počet účastníků kurzu.

1.6.2 KOMUNIKACE S ÚČASTNÍKY

Nejen zadávající instituce, ale i účastníci potřebují o kurzu dostatek informací ještě než se do něj přihlásí. Nehledě na to, že i lektor sám pro přípravu koncepce akce potřebuje alespoň základní informace o účastnících.

Důležité je zjistit složení skupiny (jaký je poměr mužů a žen, jestli se znají navzájem, jak jsou staří, jaká je jejich profese). Velmi určující je, zdali se účastní kurzu dobrovolně.

Je třeba zjistit, co od kurzu účastníci očekávají, jaká je jejich motivace. Jak chtějí zkušenosti z kurzu využít ve svém pracovním nebo osobním životě? Jak se na jejich účast na akci dívá zaměstnavatel, rodina? Kolik času a energie jsou mu ochotní věnovat? Mají účastníci s podobnými činnostmi již nějaké zkušenosti? Podstatné pro další plánování programu jsou i výchozí zkušenosti a znalosti účastníků. Důležitá je pro lektora i informace o tom, jestli někdo z účastníků podobný kurz již absolvoval. A to zejména proto, že by to jistě na jeho

očekávání mělo velký vliv.

Je třeba zajistit, aby účastníkům byly jasné cíle kurzu. Pokud je to možné, je vhodné když se k nim mohou vyjádřit a do určité míry je ovlivnit.

Dále je nutné dohodnout se dopředu na tom, za jakých okolností by kurz bylo nutné předčasně ukončit. Popřípadě jak má účastník postupovat, pokud kurz sám nechce nebo z nějakých důvodů nemůže dokončit, jak se má omluvit ze setkání apod.

Účastníci by měli získat představu o tom, jaké nároky na samostatnou přípravu bude účast v kurzu obnášet. Pokud s tím počítáme, je nutné účastníkům včas sdělit, že si mají přinést vlastní materiál, kazuistiky popřípadě nastudovat nějakou literaturu. Je dobré vědět, že ani tak se nemůžeme úplně spolehnout na to, že všichni naše požadavky splní, abychom pak nebyli zaskočeni. Zkušenosti ukazují, že bychom se měli vyvarovat termínů jako „doporučená četba“. To jsou některé praktické drobnosti, které ale, pokud jim věnujeme při přípravě kurzu pozornost, mohou pozitivně ovlivnit celý jeho průběh.

1.6.3 PŘED PŘÍPRAVOU PROGRAMU AKCE

Po domluvě se zadavatelem a získání informací o skupině, pro kterou kurz bude pořádán je třeba udělat několik stěžejních kroků. Prvním z nich je vytvoření lektorského týmu a dále pak dohoda na termínech konání akce mezi lektory a zadavatelem.

Lektor by si sám měl ujasnit svůj vztah k tématu, jaké s ním má zkušenosti, jestli se například sám zúčastnil podobného kurzu jako účastník. Lektor by se rozhodně neměl pouštět do tématu, které je pro něj v danou chvíli osobním problémem. Je také možné, že některý z jeho kolegů organizuje

podobné kurzy. Co to pro mě znamená? Není zde rivalita? Nebo je můj kurz naopak doplněním, pokračováním práce některého z kolegů? V tomto případě by si lektor o koncepci kurzu měl promluvit i s ním.

SESTAVOVÁNÍ LEKTORSKÉHO TÝMU

Co se týče možností, jak sestavit lektorský tým uvádí Gillernová a Štětovská (2001) tyto tři základní způsoby:

1. utvořit stálý tým lektorů, s tím, že v případě nutnosti dělení skupiny na menší jednotky, každý lektor může patřit ještě k jedné z podskupin
2. vytvořit volně sestavený tým, kdy jde o tým expertů na jednotlivá témata a lektori tedy nejsou se skupinou příliš spojeni
3. poslední možností je stálá dvojice lektorů doplňovaná experty.

Můžeme si všimnout, že zde vůbec není zmíněna varianta, kdy by skupinu vedl pouze jeden lektor. To má své opodstatnění jak v náročnosti funkce lektora, tak ve skutečnosti, že při většině aktivit jsou potřeba dva facilitátoři. I když některé aktivity může organizačně zvládnout i jeden člověk, je jistě výhodou pokud se druhý může soustředit výhradně na pozorování dění ve skupině a přispět svými postřehy při reflexi.

Gillernová a Štětovská dokonce doporučují ještě jemnější rozdělení rolí mezi lektory: jeden by se měl „...zaměřovat zejména na obsahovou stránku cvičení a her, jejich paspartizaci a dotažení do reálných situací, druhý přednostně pečuje o rozvoj dynamiky skupinové práce, o přiměřenou hloubku prožitků jednotlivých členů apod.“ (2001, s. 26). Je jasné, že tyto požadavky jsou důležité u interaktivních a participativních forem vzdělávacích akcí. Přednášku jistě může

kvalitně zvládnout jeden lektor.

Výběr kolegů do týmu je stěžejní. Při výběru se můžeme řídit různými kritérii. Vybíráme kolegy, kteří mají zkušenosti jednak s tématem kurzu, jednak s prací s podobnou skupinou účastníků. Důležité jsou i osobní sympatie, sehranost týmu. Také je třeba ujasnit si, jestli hledám kolegu stejně zkušeného, nebo spíše mladšího začátečníka. Obojí konstelace má své výhody, u začátečníka se například nemusíme tolik bát případných střetů či boje o moc ve skupině. Většinou je přínosné, je-li v lektorské dvojici muž i žena. Před začátkem spolupráce je nutné si v lektorském týmu i ujasnit, kolik času kdo může věnovat vzájemné domluvě a přípravě kurzu.

PŘEDNOSTI A ÚSKALÍ TÝMOVÉ PRÁCE

Důvodů, proč se skoro vždy pracuje v lektorském týmu je hned několik. Jednak to skýtá možnost rozdělení skupiny na další podskupinky, případně ten, kdo aktivitu neřídí, může pozorovat dění ve skupině. Když se během kurzu vyskytnou těžké chvíle, lektori se mohou navzájem poradit, co dál. Když jeden z lektorů tu kterou aktivitu nechce vést, může vedení předat druhému. Stejně tak je tomu i v případě problému některého z lektorů s konkrétním členem týmu. Účastníci mají možnost vidět a srovnat více způsobů vedení. Ale učit se od sebe navzájem mohou i členové týmu. Účastníkům se tak nabízí také model týmové práce, tedy pokud jde lektory považovat za vzor. V neposlední řadě se pak osvědčuje u delších a opakujících se akcí, kde se tým obměňuje zpravidla jen částečně a je tak zachovávána určitá kontinuita.

Týmová práce má ovšem přirozeně i svá úskalí. Koordinace lektorů je časově zpravidla dosti náročná. Je zde také větší nutnost a zároveň i možnost metakomunikace, sebereflexe a supervize. Mezi lektory se může objevit i rivalita

a v neposlední řadě je tato záležitost finančně nákladná. Honoráře lektorů totiž tvoří hlavní výdaje na kurz vůbec.

FINANCOVÁNÍ

Při plánování kurzu není možné zapomenout ani na otázky financování. Mezi položky, na které je třeba myslet patří: honoráře, ubytování, stravování a cestovné pro lektory; náklady na realizaci předběžných schůzek; nájemné za místnosti; pojištění účastníků; náklady na propagaci; pomůcky – kancelářské potřeby; kopírování materiálů; technické vybavení (počítač, promítačka..); občerstvení pro účastníky; organizační náklady (např. telefon) apod. I jinak velmi dobře připravený kurz by na finančních problémech mohl zkrachovat.

1.6.4 PLÁNOVÁNÍ AKCE

Při plánování programu je potřeba brát v úvahu různé podmínky kurzu. Poměrně určující je časový rámec, do kterého se musí kurz vejít. Plánujeme-li víkend někde mimo město, je dobré zjistit dopředu dopravní spojení a upravit podle toho program prvního a posledního dne. Na základě časových možností je třeba se rozhodnout, jak intenzivní program bude. Zbude-li například čas na společný výlet nebo ne. Program bude také vypadat jinak v létě, kdy je skoro nutné realizovat část programu venku, než v zimě.

Je třeba zkontrolovat objekt, ve kterém se akce koná, zjistit zda jsou místnosti vyhovující. Pokud jde o delší akci, je dobré informovat se i o možnostech sportovního a kulturního vyžití, popřípadě nákupních možnostech. Zapomenout bychom neměli ani na praktické věci typu kde je lékař, je-li v místě lékárna apod. Během vytváření programu je také důležité myslet na to, jaké vybavení budou účastníci potřebovat a informovat je o tom, co si mají eventuálně vzít sebou z domova.

Měli bychom počítat také s tím, že účastníci budou během akce potřebovat také nějaké osobní volno. Přestávky ostatně nemají jen relaxační efekt, ale často se právě během nich odehrávají vůbec nejdůležitější momenty kurzu. Účastníci mají možnost své právě získané zkušenosti probrat s ostatními, vytvářejí se neformální přátelství, budují nové kontakty.

1.7 HLAVNÍ SLABINY LEKTORA

V poslední části této kapitoly bych ještě ráda zmínila několik věcí, kterých by se lektor měl snažit vyvarovat. Kazík (2008) mluví o následujících nástrahách, kterým lektor musí čelit, nazývá je „smrtnými hříchy lektora“:

- samolibost
- přehlcování informacemi
- umluvenost
- nesrozumitelnost
- neužitečnost (proces vzdělávání nevede k vytyčeným cílům)
- jednosměrnost (lektor nestojí o zpětnou vazbu)
- marnivost (přílišné soustředění na formu).

Podle Jíry, Rampouchové a Veselého (2004) jsou negativní zejména tyto okolnosti:

- přílišná introverze – ostych, zaměřenost na vlastní problémy
- difference mezi ideálním obrazem a sebeobrazem
- neuroticismus, ze kterého pak plyne nesoustředěnost, nekompromisnost vůči účastníkům, nervozita a neadekvátní

reakce na záporné projevy účastníků

- věcně utilitaristický přístup bez emocí
- neschopnost účastníky motivovat

Jistě existují ještě další zásadní chyby, kterých se lektor může dopustit. Velkým problémem je například i odbíhání od tématu, nebo obecně situace, kdy se lektor nedrží stanovených cílů. Lektor by měl v každém případě respektovat účastníky jako individuality a dávat jim prostor se projevit. Rozhodně by ale neměl upřednostňovat některé z účastníků před ostatními nebo jim věnovat více pozornosti. Chybou také může být postavit účastníky před příliš jednoduchý nebo naopak neúměrně náročný úkol.

2 KOMPETENCE LEKTORA V ZÁŽITKOVÉM VZDĚLÁVÁNÍ

V následující kapitole bych se ráda věnovala specifickým nárokům na lektora využívajícího metod zážitkové pedagogiky. V její první části se proto budu zabývat základními charakteristikami zážitkového vzdělávání a jeho vývojem. Na základě základních principů zážitkové pedagogiky je pak možné vydedukovat i speciální požadavky na instruktory zážitkových akcí.

2.1 ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKY ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY

Zážitková pedagogika je jedním z nejvýraznějších holistických pedagogických přístupů (Jirásek, 2007). Za její základní charakteristiky můžeme považovat především:

- snahu o osobní rozvoj
- prvek dobrodružství
- jistou míru nejistoty a přijímání rizik
- element výzvy a reflexe
- zasazení do neobvyklého prostředí
- přítomnost her
- využití metafor a rozborů proběhlých aktivit (Franc, 2007)

Základem zážitkové pedagogiky je, jak je zřejmé již z názvu, prožitek. Za základní znaky prožitku lze považovat jeho nenahraditelnost, jedinečnost, individuálnost, nepřenositelnost, komplexnost a intencionálnost, jasnou

sounáležitost jedince a události (Hanuš, 2009).

U Luckmanna (in Franc, 2007) se dočteme, že „Výchova zážitkem je proces, ve kterém si žák buduje znalosti, dovednosti a hodnoty na základě přímé zkušenosti.“ Charakteristikou zážitkového vzdělávání dále je zapojení celého člověka (tedy jeho fyzické, intelektuální i emoční složky) i jeho předchozích zkušeností a následné zpracování zážitku.

Itin konstatuje, že „...filosofie zážitkového vzdělávání je v 21.století nezbytným prostředkem změny.“ (in Franc, 2007)

2.2 VÝVOJ ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY

2.2.1 HISTORICKÉ KOŘENY ZÁŽITKOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE

V našich podmínkách má zážitková pedagogika poměrně bohatou tradici. Vzhledem k politicko-společenskému vývoji v naší zemi zde byl i vývoj zážitkového vzdělávání podstatně jiný, než jinde ve světě (např. v Británii nebo Německu).

JAN AMOS KOMENSKÝ

Jistě prvním, kdo přišel s pedagogickými zásadami, na kterých zážitková pedagogika dodnes staví byl Jan Amos Komenský (1592 – 1670). V knize Daniela France (2007) se dočteme, že Komenský například tvrdil, že je třeba vzdělávat ducha, jazyk, srdce i ruku. Zde je vidět přímá souvislost s všestranným zaměřením zážitkové pedagogiky. Pokud bychom pátrali ještě dál, nalezneme tyto tendence už v starořeckém ideálu „kalokagathia“. Komenský také uznával, že cestování je důležitou složkou vzdělání a že vzdělání začíná a končí u opravdové zkušenosti, učení musí být spojeno s pobytem v přírodě a musí připravovat na život. Ve svém nejznámějším didaktickém díle „Didaktika

magna“ pak mluví například o důležitosti propojení teorie s praxí i propojení jednotlivých vyučovacích předmětů a podpoře samostatného vzdělávání.

SKAUTING, SOKOL A TURISTIKA

Dále zážitková pedagogika čerpá i z tradice skautingu, sokola a turistiky v naší zemi, jejíž začátky spadají až do 19. století. Jasně se zde objevuje souvislost mezi sportem, přírodou a výchovou. Důležitou osobností je zde, kromě zakladatele skautingu Baden-Powella, především spisovatel a učitel Jaroslav Foglar (Franc, 2007). Ve svém díle zdůrazňuje důležitost práce v neformálních skupinách a jeho filozofie je založena na těchto základních pilířích: ovlivňování sebe sama a vztahu k ostatním lidem, schopnost sebekontroly, nezávislé přijímání rozhodnutí. Termín “outdoor education“ se dokonce začal používat právě v Junáku.

DOBA KOMUNISMU

I když rozvoj veškerých aktivit byl stížen působením komunistického režimu, přece v roce 1958 vzniká na FFUK první katedra zaměřená na turistiku a sporty v přírodě. V roce 1974 se k nám pak dostávají první informace o sdružení Outward Bound, mezinárodní organizaci sdružující sdružení pro zážitkové vzdělávání. Dále se pak začínají prosazovat i různá ekologická hnutí jako např. Brontosaurus, Svaz ochránců přírody a různá centra ekologické výchovy. Velmi významným byl vznik dodnes fungujícího sdružení Prázdninová škola Lipnice, k jehož historii se ještě vrátíme. V říjnu 1989 se v ČR konala mezinárodní konference „Výchova v přírodě“, kde zazněla mimo jiné ostrá kritika komunistického politického systému a byla přijata strategie týkající se rozvoje výchovy v přírodě v naší zemi. O současném dění v oblasti zážitkové pedagogiky informuje například časopis Gymnasion, který také přispívá k její popularizaci

mezi teoretiky.

PRÁZDNINOVÁ ŠKOLA LIPNICE

V tehdejším Svazu socialistické mládeže existovala skupina „instruktoři pro pobyt v přírodě“, která byla pro své nonkonformní názory KSČ oficiálně rozpuštěna. Její členové ale v SSM zůstali nadále aktivní a roku 1977 stále pod hlavičkou SSM založili Prázdninovou školu Lipnice (Franc, 2007). Vedení PŠL se ujal psycholog Allan Gintel.

Na rozdíl od hnutí Outward Bound vycházejícího z pedagogické filosofie Kurta Hahna stavěla PŠL především na ideálu kalokagathia. Jako svoje cíle PŠL deklaruje především „rozvoj aktivního vztahu k životu, zodpovědnosti, občanské angažovanosti a osobnostního růstu“. Specifické pro kurzy PŠL je především rychlé tempo a neočekávané zážitky. Podstatný je také respekt, vřelost, empatie, autenticita a dodržování etických principů ve vztahu k účastníkům, což mimo jiné umožňuje reagovat na potřeby konkrétní skupiny. Toto vše také podporuje lepší pochopení sama sebe a svého místa ve světě, rozvoj schopnosti myslet a cítit, pomáhá objevit důležitost a smysl mezilidských vztahů, kreativně myslet a najít odvahu pro netradiční řešení.

Oproti zahraničním organizacím je pro PŠL charakteristická významná role instruktorů v plánování dramaturgie a v zarámování her a vytvoření atmosféry. „Nároky na vedoucí a instruktory jsou nevídané. Součástí povinné výbavy instruktora bylo důkladné a přesné uplatňování zásad pedagogiky, skupinové a individuální psychologie, schopnosti improvizace, chladnokrevnost, objektivnost a všeobecně vysoká kulturní a fyzická vyspělost.“ (Hanuš, 2009, s. 15) V materiálech PŠL se dále dočteme, že „Instruktoři by měli vést studenty k zodpovědnosti, učení se a vedení. Měli by více vědět a ještě více dělat. Měli by

mít uspokojivé znalosti teoretických předmětů, pedagogiky, didaktiky, komunikace, rozvoje osobnosti, skupinové dynamiky. Měli by umožnit studentům větší samostatnost ve sbírání informací a v řízení a vést je k aktivní a přímé zodpovědnosti za svoje vzdělání a zdraví.“ (Hanuš, 2009, s. 21)

Specialitou PŠL jsou mezinárodní kurzy INTERTOUCH, které byly pořádány ještě před revolucí.

2.2.2 HNUTÍ OUTWARD BOUND

Výraz „outward bound“ zachycuje symbolicky pedagogický cíl: připravovat mladé lidi do života jako loď připravenou k velké plavbě. Spoluzakladatelem hnutí Outward Bound a jeho nejvýznamnější osobností byl německý pedagog Kurt Hahn. Jedním z jeho největších projektů byla tzv. „kurzschule“, pod jejíž hlavičkou organizoval různé kurzy. Tyto kurzy pak byly za války nabídnuty pod názvem Outward Bound anglickému námořnictvu. Pro britskou mládež pak navrhl model „County Badge Scheme“, který měl bojovat proti úpadku fyzické zdatnosti mládeže. Jednalo se o jakýsi odznak zdatnosti, který pak dostal nový název „Duke of Edinburgh Award“. (Hanuš, 2009)

Za nejdůležitější Hahnovy zásady považujeme:

- dát lidem příležitost objevit sama sebe
- dbát na to, aby zažili jak úspěch, tak prohru
- umožnit, aby lidé díky společné věci přestali myslet na sebe
- vytvořit čas pro klid a mlčení
- cvičit představivost, schopnost plánovat a dívat se do budoucnosti
- brát vážně hry a spor, ale nedovolit, aby převládly

- zbavit bohaté a mocné pocitu privilegovanosti

V rámci zážitkové pedagogiky se zmiňované sebeobjevování odehrává právě postavením účastníků do nezvyklé a náročné situace pro jejíž zvládnutí je třeba mobilizace veškerého potenciálu a sil. V tu chvíli se účastník ocitá ve stavu „flow“ (Kirchner, 2009), kdy je plně pohlcen aktuální činností a je nejvíce připraven pro vstřebávání nových zkušeností. Překračuje hranice své komfortní zóny a vstupuje do zóny růstové, do zóny učení. Komfortní zóna se po zvládnutí situace určitým způsobem rozšiřuje. K tomu je ale zapotřebí vědomé reflexe proběhlého a přenosu zkušeností do reálných situací. To se může dít buď ve skupině, nebo v rámci času, který na to má každý účastník v klidu a o samotě. Neméně důležité je zde otevřené, bezpečné, důvěrné, motivující a podporující prostředí.

Mezi deset základních principů Outward Bound patří:

- prvořadost sebepoznání – učení probíhá za spoluúčasti emocí, výzvy a odpovídající podpory ze strany instruktora
- rozvoj představivosti – podporuje zvědavost, experimentování
- zodpovědnost za učení
- důvěrnost a zájem
- úspěch a neúspěch – spravedlnost vychovává k sebedůvěře a odvaze
- spolupráce s ostatními a soutěžení se sebou samým
- rozmanitost a různorodost členů skupiny
- přírodní prostředí – pochopení přírody umožňuje sebepoznání

- služba a účast
- osamělost a reflexe (Hanuš, 2009)

Účastník by měl mít v celém procesu učení zásadně aktivní roli, měl by si být vědom své odpovědnosti za celý proces a měl by být podporován v experimentování se sebou samým a svými reakcemi. Aktivita by neměla být klasicky soutěžní, mělo by jít spíše o to něco zvládnout, dokázat překonat sám sebe. Cenit by se měla především ochota podpořit druhé.

V metodice Outward Bound je celý proces zážitkového učení popsán ve zkratce takto: „Účastník, motivovaný a připravený, je zasazen do unikátního prostředí a do nového sociálního prostředí, které umožňuje skupinové i individuální vědomí, konflikty i jejich řešení. V tomto prostředí vykonává výzvové, dobrodružné a iniciativní aktivity, které jsou organizované, konkrétní, zvládnutelné a odpovídají fyzickým, psychickým a emocionálním schopnostem účastníka. To vede k obavám a jejich překonání, pak k rozvoji osobnosti účastníka. Ovšem za předpokladu, že je motivovaný, soustředěný na nové prostředí, má podporu ze strany instruktora a jsou mu prezentovány úkoly strukturované tak, aby rozvíjely nové dovednosti. Konkrétně je takto možné dosáhnout zlepšení sebepoznání, sebeúcty, spolupráce, komunikace, pochopení a obětavosti pro druhé.“ (Hanuš, 2009, s. 27)

2.3 MODEL ZÁŽITKOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

Jako vše i zážitková pedagogika a chápání procesu učení zážitkem prošly v průběhu času určitým vývojem. Asi nejviditelnější se zdá postupný posun od akcentování především fyzické námahy a výzev ke stále většímu důrazu na intelektuální výzvy. Dnes je učení zážitkem chápáno jako velmi komplexní proces akcentující jak fyzickou, intelektuální, emoční tak i spirituální

složku osobnostního růstu (Franc, 2007).

Na vývoj zážitkového vzdělávání odkazuje i terminologie používaná v PŠL. Zpočátku byly její metody nazývány „moderní formy pobytu v přírodě a turistiky“, posléze „intenzivní rekreační režim“, dále jako „prázdninová pedagogika“. V první polovině 80. let se o PŠL hovoří jako o „metodickém centru v oblasti rozvoje moderních forem pobytu v přírodě“ a i sama PŠL o svých aktivitách hovoří jako o výchově v přírodě. V prostředí FTVS UK a Outward Bound se používá termínu „dobrodružná výchova v přírodě“. Při pokusech o definici a redefinici činnosti sdružení zabývajících se zážitkovou pedagogikou se někdy používal i termín „globální výchova“. Až později jde o „všestranný rozvoj osobnosti“, který má vést k aktivnímu a odpovědnému postoji k životu, společnosti a prostředí (Jirásek, 2007).

2.3.1 PROCESNÍ MODEL VZDĚLÁVÁNÍ (70. léta 20. století)

Za první model vzdělávacího procesu můžeme považovat ten, který vyvinuli Welsch a Golins jako model procesu probíhajícího na kurzech Outward Bound:

Žák je umístěn do nezvyklého fyzického a sociálního prostředí, je mu předložena série holistických problémových úkolů, které způsobují stav „adaptivní disonance“, jemuž se přizpůsobuje jejich zvládnutím. Takové zvládnutí pak přetváří význam a zaměření prožitků účastníka. Účastník zůstává ve stavu „outward bound“ orientován na život a učení.

„V rozboru se pak věnuje pozornost hlavně stavu adaptivní disonance, při které má člověk dva různé názory, jež jsou vzájemně v rozporu. Tento proces vede k transferu poznatků směrem k budoucím zážitkům.“ (Franc, 2007, s. 22)

2.3.2 METAFORICKÝ MODEL (80. léta 20. století)

Když Bacon později popisuje Outward Bound, konstatuje, že se jedná o vývojový proces, přechodový rituál, při kterém vlivem prostředí dochází u účastníků k hluboké regresi. Bacon identifikuje následující složky kurzů: nácvik dovedností, stres a strádání, řešení problémů, veřejné práce a v neposlední řadě reflexe a zhodnocení. Tyto pak řadí v následujícím pořadí: nácvik, expedice, solo, závěrečná expedice a závěr. Především klade důraz na reflexi za použití zážitkových metafor.

2.3.3 MODEL CYKLU AKTIVNÍHO UČENÍ (90. léta 20. století)

Zde se už plně vyjasňuje nazastupitelnost role instruktora. Za prvky vzdělávacího procesu jsou považovány: učitel, zážitek, použití získané znalosti, čas strávený o samotě s možností reflexe, dobrodružství, fyzická zdatnost, týmová spolupráce a metaforická významovost. Zdůrazňuje se také nezbytnost fyzické i psychické bezpečnosti, která dává účastníkům svobodu se učit.

Samotný proces učení je chápán takto (Franc, 2007):

Prožití relevantních a konkrétních zážitků, které vyžadují psycho-emoční, fyzické a intelektuální nasazení, kombinace individuálních a skupinových výchovných aktivit vede k získání nových poznatků o sobě, druhých i diskutovaných tématech. To napomáhá akademickému rozvoji, psycho-emočnímu dozrávání, získání sebejistoty, efektivitě i zlepšení týmové spolupráce. Vše výše zmíněné pak slouží jako základ pro další učení.

2.3.4 HOLISTICKÝ MODEL (od roku 2000)

Mezi holistické modely patří například Itinův „diamantový model filozofie zážitkového vzdělávání“, jehož základem je interakce facilitátorů,

účastníků, prostředí a aktivit používaných ve vzdělávacím procesu.

Další známý model, Beardův „kódový zámek učení“, neboli „Learning Combination Lock“, také „...podtrhuje důležitost prostředí v souvislosti s aktivitami zapojujícími všechny smysly; je třeba využít preferované styly učení a rozvíjet jejich emoční a mnohočetnou inteligenci“ (Franc, 2007, s. 23).

Z výsledků dotazníků Andyho Martina administrovaných na kurzu PŠL vyplývá, že mezi komplexní faktory (lidé, procesy a výstupy), podílející se na rozvoji zážitkových kurzů, patří hlavně tyto:

- návrh struktury kurzu – specifikace cílů
- široká škála programů, správný rytmus kurzu a moment překvapení
- atmosféra / prostředí kurzu – fyzická a psychická bezpečnost, podpora a zarámování aktivit
- účastnická skupina
- instruktoři

Od výše zmíněných faktorů se pak také samozřejmě odvíjejí úkoly a potřebné kompetence instruktorů.

Jiné dělení modelů zážitkové pedagogiky pak nabízí Hanuš (2009). Rozeznává pouze tři základní modely: „mountains speak for themselves“, model „outward bound plus“ a konečně již zmíněný Baconův metaforický model. Hlavní rozdíl mezi modelem „mountains speak for themselves“ a „outward bound plus“ je ve využití reflexe, která se v prvním případě prakticky nevyužívala.

2.4 MODEL Y ZKUŠENOSTNÍHO UČENÍ

Přestože existuje množství modelů, které se snaží popsat proces průběhu zkušenostního učení, můžeme říci, že jsou si v mnohém většinou podobné. Často se liší jen tím, že kladou hlavní důraz na jinou fázi učení.

Jedním z těch známých je JOPLINŮV MODEL. Ten rozlišuje pět fází – soustředění, akci, vyzdvižení důležitého, zpětnou vazbu a rozbor. Jiným pětistupňovým modelem je KELLYHO MODEL, který hovoří o setkání, schválení, přezkoušení, předvídání a investování. MODEL PFFEIFERA A JONESE pak mluví o těchto fázích: konkrétní zkušenost, publikování, proces diskuse a zkoumání, generalizace a aplikace (Hanuš, 2009).

Šestistupňový model pak navrhuje Priest a nazývá ho „ZKUŠENOSTNÍ UČENÍ A POSOUZENÍ NOVÉHO PŘÍSTUPU“. Zde je pomyslný průběh učení popsán jako zkušenost, indukce, dedukce, aplikace a zhodnocení. O něco jednodušší je pak třífázový DEWEYHO MODEL, kde se rozlišuje fáze pozorování, promýšlení (v souvislostech s dosavadními zkušenostmi jedince) a konečně úsudku. PIAGETŮV MODEL UČENÍ A KOGNITIVNÍHO ROZVOJE, jak už název napovídá, kopíruje vývojové etapy, kterými člověk vzhledem ke způsobu učení prochází. Protože i v tomto případě vycházíme od konkrétní zkušenosti k jejímu postupnému zobecňování, je i tento model na zážitkové učení aplikovatelný (Hanuš, 2009).

Poněkud odlišný je BANNONŮV MODEL PROBLEM SOLVINGU. Mezi dnes nejpoužívanější modely patří KOLBŮV ZKUŠENOSTNÍ MODEL UČENÍ neboli Kolbův cyklus. Ten se skládá ze čtyř fází: konkrétní zkušenost, ohlédnutí a reflexe, zobecnění a aktivní zkoušení nově naučeného. Tím znovu získáváme další zkušenosti a celý cyklus se opakuje. Kolb zde vychází mimo jiné

z modelu a práce zakladatele americké sociální psychologie Kurta Lewina.

2.5 DRAMATURGIE ZÁŽITKOVÝCH AKCÍ

Tajemství a specifičnost zážitkových akcí spočívá právě v jejich dramaturgii. Dramaturgií myslíme zjednodušeně řečeno způsob sestavení programu celé akce a způsob uvádění jednotlivých aktivit. V tomto ohledu můžeme vysledovat spoustu důležitých zásad. Cílem těchto metodologických principů je podle France (2007) především vytvořit příležitost pro:

- dynamické zážitky
- zpětnou vazbu
- zážitek výhry i prohry
- experimentování
- poznání sociální diverzity
- rozšiřování komfortní zóny
- prozkoumání hranice vlastních schopností

Ne náhodou máme slovo dramaturgie asociováno s divadlem, některé prvky dramatické výchovy zde určitě nalézt můžeme.

Základem dramaturgie a zážitkové pedagogiky vůbec je reflexe. „Reflexe zážitku si klade za cíl propojit jeho osobní, sociální a enviromentální dimenzi, popřípadě i duchovní.“ (Franc, 2007, s. 28). Reflexe by měla být dramaturgicky zakomponována do celého kurzu, nicméně to neznamená, že nutně musí probíhat po každé aktivitě. Je jistě dobré střídat také formy reflexe.

V dramaturgii Franc (2007) rozlišuje pět stupňů:

1. vymyšlení hlavního tématu kurzu
2. tvorba scénáře kurzu
3. praktická dramaturgie – tvorba a výběr her
4. vytvoření definitivního scénáře
5. dramaturgie přímo na kurzu – především způsob uvádění aktivit a úpravy v programu podle aktuálních okolností

Mluvíme-li o „dramaturgické vlně“, je třeba podotknout, že v zahraničí se často používá spojení „dobrodružná vlna“. Tím se myslí série převážně fyzicky namáhavých cvičení, po kterých vždy následuje chvíle reflexe, klidu. Dramaturgická vlna v sobě zahrnuje nejen tuto „fyzickou vlnu“, ale můžeme zde rozeznat několik dalších dílčích vln: sociální, kreativní a emoční. Tyto vlny znázorňují, kam v dané chvíli převážně směřuje energie jednotlivců i celé skupiny. To samozřejmě záleží na tom, jak je zaměřená aktivita, která právě probíhá – např. jestli spíše na vztahy ve skupině nebo fyzický výkon. Jednotlivé vlny by v ideálním případě měly být během celého kurzu i jednotlivých dnů rovnoměrně rozloženy. V praxi to znamená, že by po fyzicky náročné aktivitě měla následovat např. aktivita spíše kreativního rázu apod. Kromě zmíněné vyrovnanosti by kurz měl mít i svůj vrchol, po kterém následuje alespoň částečné uvolnění.

Stejnou důležitost jako dramaturgické vlny má i rovnoměrné zapojení všech smyslů a intelektuální a spirituální aspekty programu.

„Dramaturgický oblouk“ je podle France „...vzájemná souvislost jednotlivých aktivit, která se dostavuje přirozeně a magicky“ (2007, s. 36). „Zlatý

řez“ je pak důležitá aktivita, kdy dochází ke změně intenzity programu, energie, atmosféry a prostředí.

2.6 PROGRAMOVÉ PROSTŘEDKY

Zážitková pedagogika využívá nejrůznější programové prostředky. Nicméně nevyužívá je samoučelně, ale právě pomocí dramaturgie se jimi snaží naplnit stanovené cíle.

Můžeme se setkat s pohybovými aktivitami, tvořivými dílnami, komunikativními programy, strategickými, psychologickými nebo málo strukturovanými hrami, besedami, workshopy, relaxačními aktivitami, expedicemi nebo i s projekty propojujícími kurzovní prostředí s realitou. Svě nezastupitelné místo mají i přímo zpětnovazebně, reflexivně zaměřené části programu (Jirásek, 2007).

Základním kamenem zážitkové pedagogiky jsou hry. Použití her při vzdělávání má hned několik výhod: Účastníci jsou spontánní, nemají strach dělat chyby, mají chuť zkusit nové věci a do určité míry zapomínají, kdo jsou. Hra přináší emoce, zintenzivňuje komunikaci, vede k pravdivému jednání a dá se dobře propojit s reálným životem.

I hra musí ale splňovat určitá kritéria. Musí být pro účastníky výzvou, přitažlivá, měla by mít jasně daná pravidla, věkově přiměřená a fyzicky i psychicky bezpečná. Zarámování her a aktivit by určitě nemělo být „izomorfní“; čím větší diverzita, tím lépe.

Mezi techniky, které se na kurzech především používají, patří odříznutí od stereotypu, sdílení nových zážitků, pozitivní skupinová atmosféra, získání respektu skupiny, zvýšení důvěry a sebedůvěry, otevřenost, ochota naslouchat

ostatním a vyjadřovat vlastní názory a odhodlání rozšířit vlastní hranice. Dále často využíváme individuální psychicky náročné úkoly, rozvíjíme kreativitu, snažíme se kombinovat emocionalitu s racionalitou nebo zadáváme týmové úkoly. Toto pak vede ke zlepšení komunikace ve skupině, uvědomění si účinnosti týmového přístupu nebo nalezení týmové role a ve finále k celkovému zvýšení efektivity týmu a zlepšení atmosféry ve skupině.

2.7 KOMPETENCE LEKTORA

Mezi základní principy facilitace zážitkového programu patří podle Asociace zážitkového vzdělávání především (Franc, 2007):

- snaha vytvářet vhodné zážitky, stavět účastníky před problémy
- nastavovat hranice
- podporovat
- zajišťovat psychickou a fyzickou bezpečnost
- usnadňovat proces učení, identifikovat a podporovat spontánní příležitosti pro učení
- být si vědom svých předsudků a jejich případného vlivu na účastníky
- možnost učit se z vlastních činů, chyb i úspěchu

Protože instruktor má v zážitkové pedagogice především roli facilitátora, můžeme právě výše zmíněné považovat za jeho hlavní úkoly.

Vecheta (2009) mluví o třech rolích, ve kterých instruktor funguje: roli iniciátora a motivátora, odborníka a roli vedoucího, který řídí a rozhoduje o konkrétních činnostech, rozděluje práci, řeší spory a zastupuje skupinu. Celkově

pak vyzdvihuje jako důležité charisma instruktora. Protože role motivátora je pro lektora velmi významnou, vrátíme se k ní posléze zvlášť.

Zásadní kvality, které by instruktor měl mít, můžeme podle Hanuš (2009) rozdělit do tří oblastí: organizační, programové a oblasti znalostí o člověku. V následujících oddílech se pokusím utřídit kompetence lektora právě na základě tohoto dělení.

ORGANIZAČNÍ KOMPETENCE

Oblast organizační Hanuš (2009) pak dále dělí na oblast manažerskou, kam patří například ekonomické znalosti, oblast projektovou, kam řadíme dramaturgické dovednosti a konečně oblast public relations – umění komunikovat s veřejností a osvětlovat cíle akce apod.

Zážitková akce je ve své podstatě projektem, který instruktoři realizují. Proto by také měli splňovat požadavky, které jsou na vedoucí projektů běžně kladeny (Hanuš, 2009). Mezi ně patří především schopnost rozhodovat, umění vést, nadšení pro práci, představivost, ochota usilovně pracovat, analytické schopnosti, pochopení pro druhé, schopnost chytit se příležitosti, schopnost řešit nepříjemné situace, schopnost rychle se přizpůsobovat změnám, ochota brát na sebe riziko, podnikavost, schopnost jasně se vyjadřovat, bystrost, schopnost efektivního řešení administrativních otázek, objektivnost, schopnost vytrvat, ochota pracovat dlouho přes čas, ambicióznost, soustředěnost na jeden cíl, schopnost srozumitelného písemného projevu, zvědavost, nadání pro práci s čísly a schopnost abstraktního myšlení. Pochopitelně některé z těchto kvalit jsou pro práci méně důležité a jiné podstatnější. Mezi předpoklady efektivního vedení řadí Hanuš znalost dané problematiky a interpersonální schopnosti, v neposlední řadě pak koncepční a analytické schopnosti.

Vecheta (2009) pak v souvislosti s organizačními kompetencemi mluví o schopnosti iniciovat, plánovat, usměrňovat, organizovat, kontrolovat, hodnotit, vychovávat, napomínat a odměňovat. Je vidět, že se tedy nevztahují pouze k organizačnímu zajištění projektu, ale i k vlastnímu organizování a komunikace s účastníky v jeho průběhu, tedy ke způsobu vedení skupiny.

DRAMATURGICKÉ KOMPETENCE

K dramaturgickým dovednostem řadíme dovednost určit dosažitelné a aktuální cíle, které odpovídají cílové skupině, pro kterou je projekt realizován, navrhnout odpovídající formu akce a vybrat účinné metody. Na bázi konkrétních aktivit a her pak sestavit scénář, který dbá na dramaturgické zásady – je pestrý, sleduje vytyčené cíle, má správný rytmus, který odpovídá fázi projektu a sleduje jednotlivé dramaturgické vlny. Tím ovšem dramaturgická práce nekončí. Je třeba tento scénář realizovat. To vyžaduje velkou míru flexibility a improvizace a zároveň nutnost držet se stanovených cílů. Lektor by měl také být schopen efektivně reagovat na nečekané situace. Zásadní jsou zde dovednosti uvádění a záramování aktivit, schopnost dohledu nad pravidly hry a vedení její reflexe. Nakonec k dramaturgii patří po projektu i tvorba tzv. „ideálního scénáře“ na základě průběhu akce a jejího zhodnocení. Na tuto fázi se připravujeme už od samého stanovování základních cílů, protože právě jejich dosažení potřebujeme nakonec evaluovat.

PROGRAMOVÉ KOMPETENCE

Do programové oblasti patří znalosti metod uvádění her a programů; schopnost tvorby zásobníku her; znalost širokého spektra přírodních sportů, jejich pravidel, metodiky a bezpečnostních norem a konečně znalost dalších prostředků a zážitkově pedagogických přístupů.

Vždy je vítáno, pokud instruktor má nějaké zvláštní dovednosti, které je možné v rámci programu využít. Může to být hra na nějaký hudební nástroj, výtvarné schopnosti, dovednost vázat lanové překážky a instruovat na nich účastníky nebo třeba i taneční, žonglérské či herecké schopnosti. Výčet jistě není úplný, jen nastiňuje, že využít se dají podle potřeby skoro všechny speciální dovednosti.

ZNALOSTI O ČLOVĚKU

Znalosti o člověku můžeme rozdělit na pedagogické, psychologické a medicínské. Z oblasti psychologické jsou významné především znalosti o procesech učení, emoční inteligenci, skupinové dynamice, motivaci a potřebách. Z oblasti medicínské můžeme zmínit především znalosti o vztahu zátěže a věku.

Jak již bylo naznačeno výše, lektor by měl být schopen poskytnout účastníkům podporu a nastavit jasné hranice pro fungování na kurzu. Po celou dobu by měl dbát na fyzickou i psychickou bezpečnost účastníků.

OSOBNOSTNÍ PŘEDPOKLADY

Co se týče charakteristik instruktora, není charisma jistě jediným podstatným. Můžeme říci, že by měl být kreativní, energický, fyzicky zdatný i ochotný podstoupit riziko. Také je velmi důležitá vřelost, empatie, autenticita, respekt k ostatním, morální kvality a důslednost. To vše velmi významně určuje atmosféru kurzu a pomáhá vytvořit bezpečné a otevřené prostředí. Hanuš (2009) považuje dále za důležité kvality instruktora osobnostní zralost a kvalitní mezilidské vztahy.

SCHOPNOST MOTIVOVAT

Není mi to velkým překvapením, že právě dovednost motivovat je pro lektora jednou z nejdůležitějších. Zároveň stojí tak trochu nad výše zmíněnými

kategoriemi kompetencí. Můžeme říci, že by se dala zařadit snad do všech kategorií. Z hlediska dramaturgických kompetencí je velmi důležitou složkou dramaturgie během kurzu a v rámci motivace týmu i jeho přípravy. Mluvíme-li o programových kompetencích, bude lektorovi málo platná precizní příprava a znalost pravidel hry, pokud nedokáže účastníky pro hru nadchnout. Dále musí mít lektor i psychologické znalosti z oblasti motivace, které bychom zařadili do výše zmíněných znalostí o člověku, a v neposlední řadě musí být sám dostatečně motivovaný. Jen ten, kdo hoří, může zapalovat.

Hanuš (2009) v souvislosti s motivací hovoří o dvou jejích základních složkách - molekulární a molární. Molekulární složkou se myslí její biologická předurčenost, tedy hladina testosteronu, kortizolu, endorfinové geny, distribuce buněk, imunitní systém, dominance mozkových hemisfér. To vše do značné míry ovlivňuje motivační potenciál člověka. Molární složkou se pak myslí schopnost aktivace jednotlivce. A to jak vzhledem k podnětům přicházejícím zevnějšku tak těm vnitřním. Pro instruktora je toto důležité vzhledem k tomu, že si tak může uvědomit meze svého snažení.

Mezi základní pravidla motivace účastníků patří tyto:

- nikdy nesnižujte význam účastníků
- nepřehlížejte maličkosti
- nemějte oblíbence
- pomáhejte účastníkům v růstu a zlepšování se
- nesnižujte své osobní požadavky
- nebojte se rozhodnout

- pochvalte účastníky
- informujte o změnách programu
- prokazujte osobní nasazení a šířte dobrou náladu
- projevujte účastníkům důvěru
- umožňujte svobodu projevů a názorů
- nebojte se delegovat úkoly
- povzbuzujte účastníky v jejich nápadech (Hanuš, 2009)

Velmi motivačně působí, pokud se účastníci cítí uznávání a vnímají, že je jim projevována důvěra. Aby byli motivováni, musí také jasně vědět, co je cílem jejich snažení a být s ním srozuměni. Potřebují být odměněni za každý pokrok. Přitom jako odměna jistě postačí už jen to, že si jejich snažení někdo všiml. Velký motivační potenciál má i skupina samotná, tedy pokud v ní panují dobré vztahy a členům skupiny na sobě vzájemně záleží.

Je třeba počítat s tím, že každý z účastníků bude mít poněkud jiné motivy, které jsou pro něj důležité. Často nám tyto vnitřní motivy zůstanou skryté, jistě se ale vyplatí být pozorný, mohou nám totiž mnohé osvětlit a jsou pro nás základním vodítkem pro způsob práce se skupinou i s jednotlivci. Hodně nám může napovědět, pobavíme-li se s účastníky na samém začátku kurzu o jejich očekáváních a důvodech, proč se kurzu vlastně zúčastnili.

Na závěr bych ještě ráda zmínila shrnujících devět „zákonů motivace“ podle Hanuše (2009):

- chcete-li motivovat, musíte být sami motivováni
- úspěch motivuje

- motivace má dvě stádia – vytyčit cíl a ukázat, jak cíle dosáhnout
- uznání motivuje
- motivace je nikdy nekončící proces
- vlastní účast motivuje
- každý pokrok musí být zřetelně viditelný
- výzva k akci motivuje jen tehdy, je-li možno zvítězit
- ztotožnění se se skupinou motivuje

2.7.1 KOMPETENCE A ROLE LEKTORA V RÁMCI INSTRUKTORSKÉHO TÝMU

V rámci týmu instruktorů je velice vhodné mít zastoupeny lidi všestranně různé. Je výhodou, pokud v týmu máme lidi rozdílně zaměřené – například sportovně, kreativně, duchovně, či na psychologii, divadlo, ekologii nebo i filozofii. Důležitá je i kompatibilita z hlediska týmových rolí. Nejznámější je nejspíš Belbinovo rozdělení a jistě není na škodu udělat si test a zjistit, které role v týmu máme tendenci zastávat, a tudíž i s kým je pro nás výhodné spolupracovat. Zejména s ohledem na čas porad instruktorů je dobré vědět, kdo je spíše ranním a kdo nočním typem. Velmi výhodná je i diverzita v základních charakteristikách členů instruktorského týmu, jako je pohlaví, věk, zaměstnání, rodinný stav, popřípadě i introverze / extroverze. Ve zkratce můžeme říci, že tým je třeba sestavit zejména na základě programových potřeb, osobnostních a týmových charakteristik i zkušeností instruktorů (Jirásek, 2007).

Vecheta (2009) navrhuje dělení předpokladů člena týmu na odborné, osobnostní, týmové a pedagogické. K pedagogickým předpokladům řadí umění jednat s lidmi, promluvit, zaujmout, využít svých znalostí v praxi nebo v případě

potřeby potlačit své vlastní zájmy. Z hlediska odborných předpokladů potřebujeme mít v týmu lidi, kteří dokáží zrealizovat naplánovaný program a zajistit vše, co je k jeho provedení potřebné.

Hanuš (2009) pak rozlišuje čtyři druhy týmových rolí, které by měly být v souladu: jsou to role týmové, programové, provozní a individuální. Vliv na dění v týmu nicméně mají i osobní životní role, které si s sebou instruktoři nesou. Individuální rolí se zde myslí především požadavek na to, aby instruktor nevypadnul v čase, kdy zrovna neprobíhá organizovaný program kurzu, ze své role. A to především z důvodu, že účastníci berou instruktory jako osobnosti a tímto by u nich tudíž mohli ztratit důvěru.

U Vechety (2009) můžeme najít členění týmových rolí na skupinové, výkonné a individuální. Za základní individuální role považuje roli pedagoga, psychologa, diplomata, rozhodčího, organizátora, účastníka, řečníka a herce. Každý instruktor by jich tedy měl být schopen zastávat více, ideálně alespoň na určité úrovni všechny.

Jistě není na škodu zmínit, že lektor by měl být schopen zvládat i činnosti související s organizací kurzu, které se netýkají přímo programu. Sem patří například doprava materiálu i lidí, nákup potravin, komunikace s účastníky před kurzem, komunikace s majiteli objektu, fotografování a jiná dokumentace, propagace nebo vyřizování účetnictví. Na kurzu by rozhodně neměl chybět kompetentní zdravotník a v ideálním případě by jeden z lektorů měl mít terapeutické vzdělání. Zmíněné dovednosti nemusí mít jistě všichni lektori, ale je nutné mít v rámci týmu jasno, kdo bude dané činnosti mít na starost (Franc, 2007). V Hanušově konceptu rolí by toto spadalo do rolí provozních, z nichž Hanuš (2009) pokládá za nejdůležitější role vedoucího, ekonoma, zdravotníka,

správce materiálu, řidiče a kontaktní osoby pro jednotlivé záležitosti.

Za základní povinnosti vedoucího týmu instruktorů považuje Vecheta (2009) budování týmu, cílování, dramaturgizaci, tvorbu scénáře, režii, řízení týmu a vyhodnocení projektu. Je zřejmé, že tyto povinnosti mají i ostatní členové týmu; jen někdy leží větší tíha odpovědnosti právě na vedoucím.

Jednou z nejpodstatnějších je ale i otázka motivace kolegů v instruktorském týmu. Jako nejdůležitější se v tomto případě jeví tyto zásady:

- informujte své lidi o všech změnách, které je mohou ovlivnit v jakémkoliv rozhodování a jednání
- stůjte za svými lidmi, podporujte je
- delegujte
- zapojte své lidi do vývoje komunikačního a motivačního systému
- konkretizujte kritéria odměn
- odměňte každého, kdo splní kritéria
- oceňujte nejen výsledky, ale i změny v jednání
- dejte svým lidem to, co očekávají
- říkejte často a upřímně prosím a děkuji
- podporujte sebedůvěru a sebeúctu
- podporujte vnitřní odměny
- odměňujte celý tým, buďte obezřetní: dostanete to, za co odměňujete (Hanuš, 2009)

V případě týmu, kde panují přátelské vztahy, působí jako jeden z

nejdůležitějších motivačních faktorů právě uznání kolegů, popřípadě už jen členství v týmu jako takovém. Tady není zanedbatelná ani prestiž organizace, popřípadě konkrétního projektu, na kterém se pracuje. Zde je třeba znovu připomenout, že každý člověk, a proto i každý tým, je jedinečný. Tudíž je třeba vytvářet stále nové způsoby motivace těmto zvláštnostem odpovídající.

3 KOMPETENCE LEKTORA SOCIÁLNĚ – PSYCHOLOGICKÉHO VÝCVIKU

Zážitková pedagogika využívá mnohé metody, které vznikly původně v prostředí sociálně-psychologického výcviku. Ráda bych se proto v další části textu zaměřila na kompetence, které jsou specifické pro lektora sociálně-psychologického výcviku. Řada z nich by měla být podmínkou i pro lektory zážitkových akcí, i když si to instruktoři ne vždy uvědomují. I zde se napřed pokusím shrnout vývoj aktivit sociálně-psychologického výcviku a jejich základní rysy. Na základě toho pak budeme moci potřebné specifické kompetence identifikovat

3.1 VZNIK A HISTORIE

Aktivita typu sociálně psychologického výcviku vznikají až v nedávné době. Jejich potřeba úzce souvisí se stále se zmenšujícími primárními rodinami a oproti tomu neustále se zvyšujícími nároky na jednotlivce. Běžnou rodinu dnes většinou tvoří více než dvě děti a jejich rodiče. Oproti minulým dobám, kdy žila celá široká rodina pohromadě a všechny důležité životní činnosti a události se odehrávaly v jejím rámci, jde o významný posun. Navíc nároky na sociální dovednosti stále stoupají, například i v souvislosti s tím, jak se společnost stává stále více multikulturní, a s postupem globalizace. Sociální dovednosti, které lidé v životě potřebují, se tedy většinou nemohou naučit v rámci socializace ve vlastní rodině.

A právě zde se otevírá prostor pro sociálně psychologický výcvik, který lidem dává možnost zdokonalit své sociální kompetence i v dospělosti. Děje se tak navíc v bezpečném prostředí výcvikové skupiny. Tam je možno nové chování vyzkoušet a natrénovat bez rizik, které by s tím byly spojeny, pokud by se tak

dělo v reálných situacích a mezilidských vztazích. Takovýto trénink tedy probíhá mnohem rychleji a efektivněji.

Dalším důvodem pro vznik aktivit tohoto typu byla bezesporu velká teoretičnost sociální psychologie, a to jak ve vzdělávání sociálních psychologů tak v praxi. Zaměřovala se především na diagnostické aktivity a výzkum (prostřednictvím experimentů, laboratorních vyšetření, případové analýzy, ale i longitudiálního výzkumu apod.). Nicméně aplikace těchto poznatků v praxi není tak jednoduchá jako u přírodních věd. A to především díky mnohotvárnosti a velmi malé předvídatelnosti sociální reality. Navíc v oblasti sociální psychologie často usilujeme o nějakou změnu v chování jednotlivců, v jejich mezilidských vztazích. K tomuto účelu nám nepostačí pouze diagnostikovat daný problém, ale je třeba nalézt cestu k jeho řešení. To od zúčastněných subjektů většinou očekává změnu zaběhnutých vzorců jejich chování, což je poměrně dlouhodobý proces. A právě zde může být nápomocen sociálně psychologický výcvik, který vytváří vhodné a bezpečné prostředí pro praktický nácvik nového chování.

Psychologie poválečného období byla silně inspirována přírodními vědami a panoval rozšířený názor, že lidské chování lze regulovat, aby bylo dosaženo žádoucího cíle. Tento předpoklad ovšem silně naráží na to, že zde neexistují přímé kauzální souvislosti a záleží zde především na vůli ovlivňovaných subjektů (Hermochová, 1989).

3.1.1 VZNIK

V literatuře se uvádí, že sociálně psychologickým výcvikem, tak jak ho známe dnes, se začal zabývat jako první Kurt Lewin (Vaněková, Hermochová, 2001). V roce 1946 byli účastníci interaktivního semináře pro místní funkcionáře náhodně přítomni u večerního sezení týmu. Díky tomu byly odhaleny účinky

zpětné vazby, na kterých staví i dnešní výcviky. První třítydenní seminář se pak konal v roce 1947 v americkém Bettelu.

Brzy bylo možné rozpoznat dva stěžejní proudy, kterými se sociálně psychologický výcvik ubíral – T-skupiny a encounterové skupiny.

V našich podmínkách je za průkopnici sociálně psychologických aktivit považována Soňa Hermochová. V jejím pojetí jsou chápány jako součást aplikované sociální psychologie.

3.1.2 T-SKUPINY

T-skupiny vznikly jako laboratorní výcviková metoda. Vychází tedy především z principů behaviorismu a jedná se o nácvik funkčních vzorců chování v sociálních situacích. Neřeší se zde příliš příčiny a souvislosti tohoto chování. Z těchto skupin se postupně vyvinuly tzv. skupiny výcviku senzitivity, které byly více orientovány na já, a to především díky vlivu klinických psychologů. Přímo na ně pak navazují „encounterové skupiny“.

3.1.3 ENCOUNTEROVÉ SKUPINY

Druhým základním směrem, který můžeme rozpoznat, jsou tzv. skupiny setkání. Ty vznikaly především pod vedením existenciálních a humanistických psychologů a byly také více zaměřené na já jednotlivce. Také více zdůrazňovaly hledisko analýzy vzniku chování jedince. Tento směr vychází především z rogeriánské psychoterapie. Sám Rogers je nazývá skupinami základního setkání.

3.1.4 TÉMATICKY ZAMĚŘENÉ INTERAKCE (TZI)

Jako „tematicky zaměřené interakce“ nazýváme proud sociálně-výcvikových aktivit, který vznikl asi v padesátých letech v USA. Za iniciátorku je považována Ruth Cohnová (Hermochová, 1989), která v roce 1966 založila

WILL (Workshop Institute for Living Learning). Teoretickými základy tohoto směru jsou čtyři kategorie zavedené J.R. Gibbem: akceptace, výměna dat (komunikace), cíl a kontrola

3.1.5 INTERAKČNÍ PROGRAM

Interakční program je další z modifikací sociálně-psychologického výcviku. Pro nás je především podstatné, že roli vedoucího výcviku v celém procesu redukuje na minimum. Po zadání první instrukce může být lektor prakticky pasivním pozorovatelem. Jedná se o velice detailně rozpracovaný program, který je rozdělen na několik částí, jejichž počet většinou odpovídá počtu sezení skupiny. Původně měla skupina k dispozici spolu se zadáním jednotlivých aktivit a úkolů i interpretace a předpokládané reakce skupiny (Hermochová, 1989).

Jistě zde můžeme najít několik nevýhod. Jednou z nich je právě zmíněná vysoká strukturovanost, která brání rozvoji dynamiky skupiny. Navíc každá skupina se vyvíjí individuálně, což má za následek, že některé situace, se kterými je v programu počítáno, nemusí vůbec nastat. Lektor ale v tomto případě nemá možnost příliš do dění zasáhnout, ani kdyby chtěl. Jakákoli improvizace je zde nemožná a není zde příliš prostoru reagovat na potřeby konkrétní skupiny.

Bylo snahou tyto nevýhody kompenzovat tím, že skupina měla k dispozici jen instrukce k aktivitám a na řešení si musela přijít sama. V podání některých trenérů pak celý program řídí lektor a tím se pak blíží ke skupinově poradenským až psychoterapeutickým metodám. Ty mají za cíl především naučit účastníky vyjadřovat a akceptovat sebe sama a své pocity.

Jinak mohou interakční programy sloužit k poznání vlastního způsobu chování a jeho vlivu na ostatní, k vyzkoušení různých způsobů komunikace, k

nácviku projevování vlastních emocí a poznání svého způsobu reagování na ostatní. Dále pak je účastník konfrontován s různými konflikty a rozhodováním, má možnost pozorovat chování spojené s určitými rolemi a experimentovat s jeho změnami.

3.2 PRINCIPY

Sociálně psychologický výcvik pracuje především se skupinovou dynamikou a se zpětnou vazbou. Účastníci se mají možnost dozvědět, jak jejich chování působí na ostatní, naučit se lépe vnímat ostatní a dávat jim o jejich chování zpětné informace. V průběhu jednotlivých skupinových aktivit mají možnost bezpečně se svým chováním experimentovat a zjišťovat, jak na to budou reagovat ostatní. Hermochová nicméně podotýká, že „...na rozdíl od T-skupin není ale skupinová dynamika sama o sobě centrem dění. Skupiny se koncentrují na různé modelové nebo reálné činnosti, řešení úkolů apod. a otázky skupinové dynamiky se dostávají na pořad jen potud, pokud je to třeba z hlediska akceschopnosti skupiny.“(1989, s. 12)

Tyto principy nabourávají i dosti vžitý stereotyp, který podporuje systém našeho školství. A sice, že to, čemu se učíme, určují jiní, a my tedy nemáme žádnou zodpovědnost. Ve výcviku si naopak účastníci z velké části sami vybírají, čemu se chtějí věnovat. Platí zde, že čím více do něj investujeme, tím více i získáme.

Dalším stereotypem je rozšířený názor, že city hrají v učení spíše negativní roli. To má za následek to, že chování, které je motivováno emocemi, není kultivováno. Přitom se takovému chování jistě nemůžeme vyhnout. Ve výcviku se naopak pracuje i s emocemi. Je zde snaha naučit se je kultivovaně vyjadřovat před ostatními a kontrolovat jejich projevy. Počítá se s nimi i v

procesu samotného učení. Pozitivní emoce, tedy pozitivní zpětná vazba, utvrzuje chování, ke kterému je vztažena.

Celý výcvik je založen na podpoře a rozvoji sociálních kompetencí účastníků a jejich žádoucího chování. Vždy spíše upozorňujeme na to, co se povedlo, než na chyby, i když i ty je třeba zmínit a najít jejich řešení. Lidé často mívají pocit, že už samotným přihlášením do výcviku o sobě říkají, že jim něco nejde tak, jak by mělo. Je velmi důležité tento pocit nijak nepodporovat.

Dalším důležitým kamenem je tzv. metodická řada výcviku. Tím se myslí proces učení začínající u prožívání, které je následně reflektováno. Na základě reflexe pak zkoušíme a navrhujeme různé varianty řešení, které následně vyhodnotíme a vyvodíme z nich závěry pro budoucí chování (Hermochová, 1989). Tento proces je ne náhodou prakticky shodný s tím, co dnes nazýváme Kolbovým cyklem, který je bezesporu jedním ze základních principů zážitkové pedagogiky. Hermochová (1989) dále pak dodává, že tento proces prohlubuje ochotu přijímat odborné a teoretické informace a tím se blíží induktivnímu učení.

3.3 CÍLE A MECHANIZMY INTERAKČÍHO PSYCHOSOCIÁLNÍHO UČENÍ

Cílů interakčního psychosociálního učení rozeznává Hermochová (1988) hned několik. Za jeden z hlavních cílů považuje zvýšení dovednosti vnímat sociální skutečnosti, dále pak prohloubení snahy o autoregulaci nebo změnu nežádoucích stereotypů. Důležité je také funkční vyjadřování pocitů, ujasňování si vlastních motivů. V neposlední řadě je zde důležitý i rozvoj sebeakceptování a akceptování druhých, vnímavosti ke skupinovým hodnotám, nácvik schopnosti kooperace a interpersonální otevřenost.

Důležitými mechanismy, které vedou k naplnění výše zmíněných cílů,

jsou podle Hermochové (1988) především tyto: Za velmi podstatné považuje vnímání vlastních pocitů a otevřenost při jejich vyjadřování, která je základním principem zpětné vazby. Neméně významné je i vytvoření vztahového rámce a pocit sounáležitosti ve skupině, která se projevuje tzv. „zodpovědnou závislostí“. Jde např. o to, že účastník vnímá, že jeho absence je skupinou registrována. Mezi další základní mechanismy patří učení se nasloucháním a pozorováním, díky kterému odhaluje účastník podobnosti s jeho vlastním chováním. Modelové situace pak umožňují experimentování s vlastními reakcemi na různé situace. V neposlední řadě je důležitá i možnost nezúčastnit se všech aktivit a všudypřítomný optimismus.

3.4 TÉMATA VÝCVIKU SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ

Ráda bych se zmínila o nejdůležitějších tématech, kterými se sociálně-psychologický výcvik zabývá. A to především proto, že se jedná o sociální dovednosti, které jsou pro lektory obecně velmi podstatné. Jsou v podstatě shodné se základními kompetencemi, které určují výše citovaní autoři. Pro lektora je vůbec velkou devízou, má-li za sebou nějaký typ sebezkušenostního výcviku.

SOCIÁLNÍ PERCEPCE

Schopnost vnímat dění ve skupině jako celku i jednotlivce v rámci skupiny je jednou z úplně nejdůležitějších kompetencí lektora. Bez této schopnosti by nemohl procesům ve skupině správně porozumět a následně je vhodně nasměrovat a facilitovat. Velmi důležitý pak je také první dojem, který lektor na účastníky udělá.

Úkolů, které otevření tématu sociální percepce ve skupině plní, je hned několik (Štětovská, 2001). Především pomáhá nastartovat skupinovou dynamiku,

a je proto vhodné zabývat se jím hned zpočátku výcviku. Umožní účastníkům totiž zažít způsob, kterým se ve výcvikové skupině dál bude pracovat. Sem patří především princip učení se z každé situace a stálé hledání alternativních řešení.

Práce s tématem sociální percepce tedy upozorní na význam reflexe situací vzniklých v průběhu cvičení, což je jedním ze základních pilířů, na kterém je výcvik postaven. Dále seznámí účastníky s trenéry a s dalšími účastníky, pomůže vymezit jejich roli a přiblíží je tak skupině. To, jakým způsobem a jaké informace o sobě trenéři sdělují, do určité míry nastaví očekávání účastníků vzhledem ke stupni otevřenosti komunikace. V neposlední řadě účastníci získají přehled o tom, v jakých situacích budou fungovat skupinou vytvořená pravidla.

Existují dvě základní roviny percepce: co a jak o sobě sdělují já sám a jak vnímám druhé a jak jsem jimi vnímán.

Předpokladem adekvátní sociální percepce je podle Hermochové (1988b) uvolnění od vžitých stereotypů vnímání. Adekvátní sociální percepce je pak předpokladem schopnosti adaptace na neustále se měnící sociální prostředí.

Je důležité, aby si členové skupiny uvědomili, co ovlivňuje jejich percepci. Jedná se především o okamžitý fyzický a psychický stav, projekci (připisování vlastních preferencí či hodnot druhým), haló efekt (vnímáme především jednu nejvýraznější charakteristiku druhého a vše ostatní k ní vztahujeme), předsudky, atribuční chyba (připisování charakteristik spíše osobě než situaci, ve které se osoba nachází; u nás samotných tomu však bývá naopak), implicitní / laické teorie osobnosti (individuálně laděný ucelený soubor dílčích poznatků a zkušeností používaný jako laická typologie) a rovněž význam vzhledu a jeho úpravy.

SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE

Ovládání efektivní komunikace by rozhodně mělo být jednou ze silných stránek lektora. Zde jde především o to uvědomit si důležitost komunikace v mezilidských vztazích, a to jak verbální tak neverbální. Dále je pak třeba rozpoznat chyby, které se v komunikaci vyskytují, a osvojit si způsoby efektivní asertivní komunikace.

Mezi nejčastější momenty, které zabrání efektivní komunikaci, patří (Gillernová, 2001):

- příkazování, poučování, napomínání, moralizování
- poskytování nevyžádaných rad
- hodnocení a posuzování partnera
- vyvracení, odmítání a relativizace pocitů
- strhávání pozornosti na sebe
- interpretování, analyzování
- zvědavé vyptávání
- ubíhání od tématu, nemístné vtipkování
- souhlas – prosté „ano“

Na první pohled by se mohlo zdát, že budeme-li se těchto zásad držet, ztratíme veškeré možnosti ovlivňovat skupinu. Tak tomu ale není. Zmíněné nevyžádané rady, moralizování, příkazování, hodnocení i interpretování totiž může mnohem účinněji nahradit správně sdělená zpětná vazba. Tedy vyjádření našich pocitů, konkrétní popis jednání, které je v nás vyvolalo a naše případné přání do budoucna. Tak si ostatní mohou uvědomit, jak jejich chování na ostatní

působí bez pocitů křivdy nebo ponížení. Trenér by měl zpětnou vazbu být schopen efektivně využívat a měla by se stát základním komunikačním prostředkem i mezi účastníky. Je vlastně hlavním nástrojem, se kterým trenér pracuje, způsobem, jakým zasahuje do skupinového dění.

SOCIÁLNÍ INTERAKCE (soutěžení, kooperace)

V souvislosti s tímto tématem jsou zásadní trenérový znalosti v oblasti skupinové dynamiky a dovednost citlivě do skupinových procesů zasahovat. Je také třeba, aby trenér během aktivit dokázal účastníky vhodně motivovat a vytvářet pro interakce bezpečné prostředí.

KONFLIKTY

Trenér by měl být schopen konflikty, které se ve skupině objeví, efektivně řešit. Rozhodně by je neměl přecházet bez povšimnutí. Zde platí, že „poruchy mají přednost“.

ASERTIVNÍ JEDNÁNÍ

O asertivitě byla zmínka už ve spojitosti s komunikací. Je to vlastně určitý způsob komunikace a vznášení vlastních názorů a požadavků. Trenér by jej měl rozhodně sám ovládat, jen tak se mohou účastníci něco v tomto směru přiučit.

ZVLÁDÁNÍ ZÁTĚŽOVÝCH SITUACÍ

Už samotný výcvik je vlastně jak pro účastníky tak pro trenéry zátěžovou situací. Trenér by měl být vůči stresu odolný a mít osvojené účinné strategie jeho zvládnutí.

ROZVÍJENÍ TVOŘIVOSTI

Kreativita je pro trenérskou práci také velmi významná. S ní pak souvisí

ještě pohotovost v reagování na vzniklé situace a chuť zkoušet nové věci.

PSYCHOHYGIENA

Sem patří především techniky pro uvolňování napětí, zvládání únavy a podpora pozitivní, akceptující a stimulující atmosféry. Důležitá je ale i vyváženost programu kurzu a vytvoření funkčních pravidel spolupráce, která zpřehledňují například orientaci v čase. Osvědčuje se i nechat účastníkům možnost aktivně se zapojit do výběru aktivit. To je možné realizovat například v podobě tzv. večerních klubů (Štětovská, 2001).

Program těchto klubů je zpravidla méně strukturovaný, aktivity se tolik nerozebírají a část klubu si připravují sami frekventanti. Kluby nabízejí prožitek atmosféry společenství, možnost ventilovat interpersonální napětí v přirozenější formě, například díky soutěživé podobě her a technik. Poskytují společný prožitek humoru a tím i jistou míru sociální podpory, prožitek skupiny v méně strukturovaných situacích. Umožňují zažít nečekané a nové konfigurace interpersonálního složení a energizují dění ve skupině. Mimo jiné prostřednictvím parafrázování seriózních výcvikových technik a témat. Tím pomáhají vyrovnat se se vztahem k právě aktuálním tématům a přispívají k lepšímu generování tvořivosti.

Trenér by měl sám dokázat účinně relaxovat, šetřit své síly a předcházet tak syndromu vyhoření. Měl by také být schopen vycítit, kdy skupina potřebuje odpočinek nebo odreagování a pružně na to zareagovat třeba i změnou programu.

DALŠÍ TÉMATA

Hermochová (1988b) dále za výrazná témata považuje tato:

- vedení a řízení skupin i jednotlivců

- přijímání a poskytování zpětné vazby
- rozhodovací procesy
- analýza procesů vlivu moci, předsudků nebo i protipřenosu
- demonstrace poradenských technik
- rozvoj sebepojetí

Pro výcvik, který je prováděn v přirozené skupině považuje Hermochová za nejdůležitější pracovat především na:

- vzájemné percepce a poznávání členů skupiny
- motivovanosti k členství ve skupině, vzájemném respektu, otevřenosti a toleranci
- definování skupinových cílů
- definování pozic a rolí ve skupině

Jak je vidět z předchozích odstavců, lektor výcviku především musí sám aktivně v praxi zvládat témata, která jsou předmětem výcviku. Měl by být pro frekventanty vzorem. To klade velmi vysoké nároky na jeho zkušenosti i osobnostní dispozice. S tím souvisí také známé doporučení, že by lektor měl nejprve výcvikem sám projít. Dále může hodně čerpat ze svých osobních životních zkušeností. Lektor do procesu přináší celou svou osobnost, měl by tedy mít také např. zdravé sebevědomí, uspokojivé osobní vztahy v rodině i jinde, aby si v rámci své role neměl potřebu nic nahrazovat nebo dokazovat.

Výše zmíněná témata a kompetence jsou rozhodně důležitá i pro ostatní lektory, nejen tedy pro lektory sociálně psychologického výcviku. Zejména pak pro lektory, kteří chtějí pracovat zážitkovou formou.

3.5 VÝCVIK PROFESNÍCH DOVEDNOSTÍ

Kromě výcviků zaměřených na posílení obecných sociálních kompetencí jsou realizovány i výcviky profesních dovedností. Mezi témata, na která tyto výcviky mohou být zaměřeny, patří:

- interakce terapeuta s klientem
- interakce sociálního pracovníka s klientem
- sociální dovednosti učitele
- interakce lidí v ekonomické sféře
- sociálně psychologický výcvik ve forenzní oblasti
- sociální dovednosti v pastorační péči. (Komárková, Výrost, Slaměník, 2001)

Co se týče výcviku terapeutů je zaměřen především na uvědomění si běžných chyb a předcházení jim. Mezi ně patří především škatulkování, manipulování klientem, tedy navozování pocitu úzkosti nebo viny, aby bylo dosaženo cíle, tlak na rychlou změnu, prosazování vlastních potřeb terapeuta a přeceňování vlastních možností a zkušeností. Nároky na lektora takového výcviku budou vesměs podobné jako u výcviku sociálních dovedností. Lektor by však měl ještě disponovat znalostmi dané profese nebo se jí nejlépe také sám věnovat.

3.6 VÝCVIKOVÉ METODY

Při volbě výcvikových metod je třeba zohlednit hned několik hledisek (Hermochová, 1988):

1. cíl

2. těžiště metody – souvisí především se sociální situací, která se nacvičuje (podle toho pak volíme i typ hry – např. diadické nebo skupinové)
3. hloubka intervence – zaměření na viditelné vnější chování nebo vnitřní pocity
4. psychická náročnost
5. doba trvání
6. media – verbální nebo neverbální techniky apod.
7. stupeň strukturovanosti
8. velikost skupiny, kterou je třeba chápat psychologicky
9. původ hry – např. z dětských her a zábavných her pro dospělé, T skupin, rodinné psychoterapie, tvarové psychologie, tematické interakce, transakční analýzy..
10. psychologické techniky
11. nároky na trenéra
12. šíře intervence- čím méně je trenér zkušený, tím je lépe, aby do hry byli zahrnuti opravdu všichni zúčastnění
13. využití techniky z hlediska vývojové fáze skupiny

Než trenér ve skupině určitou techniku zavede, musí se především zorientovat v situaci, která ve skupině panuje. Dále si musí být vědom, čeho chce v dané chvíli dosáhnout a jaké prostředky jsou k tomu nejvhodnější. Měl by mít jasno také v tom, jestli se chce soustředit spíše na jednotlivce, nebo na celou skupinu.

Při uvádění hry by měl trenér účastníkům jasně sdělit, co je cílem navrhované aktivity, a zdůraznit experimentální charakter výcvikového postupu. To účastníkům pomůže zbavit se zábran. Nesmíme zapomenout ani na zdůraznění základního principu dobrovolnosti. Pokud skupina s aktivitou, kterou trenér navrhuje nesouhlasí, osvědčuje se podle Hermochové „...takový návrh přijmout s komentářem, který objasní odlišný cíl nové činnosti.“ (1988, s. 19) Samozřejmostí by měla být následná reflexe aktivity a její propojení s životní realitou účastníků.

3.6.1 MOTIVAČNÍ POTENCIÁL INTERAKČNÍCH VÝCVIKOVÝCH METOD

Motivační potenciál interakčních výcvikových metod spočívá hned v několika jejich aspektech. Jedním z nejdůležitějších je možnost aktivně zasahovat do skupinového dění. S tím souvisí i rovnoměrná účast všech účastníků ve skupině. Ta je podstatná především z toho důvodu, že účastníci do skupinového dění často vkládají velkou energii, odkrývají svůj vnitřní svět a očekávají tím pádem to samé i od ostatních.

Podstatná je i skupinová soudržnost, která je vytvářena delegováním různých úkolů na účastníky. Dále pak účastníky velmi motivuje možnost získat zpětnou vazbu na své chování. Pevné časové a obsahové ohraničení jim pak dodává určitou jistotu a podtrhuje již zmíněný experimentální charakter aktivit. Otevřené závěry, které z aktivit zpravidla vyplývají, jasně budí v účastnících dojem, že záleží do jisté míry na nich, co si z dané aktivity odnesou. Jedná se tedy o induktivní formu učení s otevřeným výsledkem.

Samotná interakce s ostatními účastníky, která při těchto aktivitách probíhá, atmosféra jak soutěživosti, tak spolupráce (namísto v dnešním světě

často přítomné rivalry) působí velmi motivačně. Nestrukturované postupy, které bývají využívány v klasických psychoanalyticky orientovaných skupinách a T skupinách, pak podle Hermochové (1988) především zvyšují sebejistotu účastníků. Aby potenciál takových aktivit mohl být využit, musí lektor ve skupině především vytvořit atmosféru bezpečí a důvěry

3.7 KOMPETENCE TRENÉRA

Podle Hermochové (1988) má vedoucí skupiny čtyři základní úkoly: stimulovat emoce, vyjadřovat osobní postoje, interpretovat a strukturovat situace. Je tedy facilitátorem celého dění.

Role vedoucího výcviku spočívá především v:

- podpoře kohezivity a skupinových interakcí
- tematickém shrnování, řešení konfliktů
- diagnostikování psychosociální situace ve skupině
- podporování vzájemné tolerance

Vedoucí by také měl brát ohled na stupeň ochoty každého jednotlivce k řešení vlastní situace, respektive k vlastnímu rozvoji.

Ve vztahu k jednotlivcům naplňuje vedoucí svou roli

- pozorným nasloucháním
- poskytováním podpory a ochrany
- aktivizováním ne příliš aktivních nebo průbojných účastníků
- kladením otázek
- poskytováním podpory v procesu kognitivního učení

- navozením procesu transferu zkušeností nabytých ve výcviku do reálného světa
- konfrontací účastníků s jejich chováním
- vyjadřováním náklonnosti
- vnášením pohybu.

Mezi hlavní cíle lektora v průběhu výcviku by měla podle Hermochové (1989) patřit také snaha vést účastníky k takovému způsobu percepce procesů skupinové dynamiky, která zahrnuje věcnou i psychosociální rovinu těchto procesů, a ke zvýšení schopnosti sebereflexe u každého jednotlivce. Nicméně samozřejmě nemůžeme skupinové procesy analyzovat neustále, protože bychom tím tak mohli zabránit jejich přirozenému vývoji. Naopak, má-li tým například za úkol dělat si během aktivity průběžné poznámky o vývoji situace ve skupině, stávají se pak tyto poznámky součástí úkolové situace, kterou tým řeší, a vede to k rozvoji skupinové dynamiky tohoto týmu (Hermochová, 1989).

Hermochová (1988) dále dodává, že by vedoucí rozhodně neměl:

- dávat doporučení kdo, co a jak má změnit
- hodnotit (např. „nemáš pravdu“)
- dávat pokyny (např. „uklidni se“)
- pomáhat a uklidňovat (např. „to není tak zlé“)
- psychologizovat – teoretizovat a interpretovat (např. „máš prostě problémy s autoritami – tvůj otec byl asi přísný“).

Gillernová a Štětovská (2001) zmiňují tyto základní trenérské kompetence:

VYTVOŘENÍ PROGRAMU VÝCVIKU

Program výcviku by se samozřejmě měl odvíjet od jasného stanovení cílů, které by měly být přijaty všemi zúčastněnými stranami. Od trenéra vyžaduje sestavení odpovídajícího programu především schopnost zohlednit očekávání a potřeby účastníků, časové, materiální i finanční možnosti a v neposlední řadě pak velikost skupiny, věk a schopnosti účastníků. V poslední fázi výběru aktivit je pak nezbytná kreativita i schopnost předvídat možné scénáře dění ve skupině.

DĚLENÍ SKUPINY DO DVOJIC A PRACOVNÍCH TÝMŮ

K funkčnímu rozdělení skupiny jistě nestačí mít v zásobě efektní aktivity, které k tomu mohou sloužit. Zásadní je zde především schopnost vnímat skupinu jako celek i role jednotlivců a schopnost získaných poznatků využít k nejefektivnějšímu rozdělení skupiny. Před každým dělením je tedy třeba ujasnit si, která kritéria jsou právě v tuto chvíli a pro danou aktivitu nejdůležitější.

REFLEKTOVAT OČEKÁVÁNÍ ČLENŮ A CÍLE VÝCVIKU

- ujasňovat cíle a ukazovat, jak skupina postupuje v jejich dosahování
- vést skupinu tak, aby si vyhledávala vlastní cíle a způsoby jejich naplnění

Zde je pro trenéra zásadní schopnost pružně reagovat na aktuální dění ve skupině (třeba i spontánní změnou programu), ale zároveň mít na paměti cíle výcviku. I účastníci by během celého výcviku měli mít vždy jasno, jaký má jejich činnost význam vzhledem k výcvikovým cílům.

VYTVOŘIT S ÚČASTNÍKY PRAVIDLA PRÁCE

Mezi důležitá pravidla patří např. pravidlo stop (právo nezúčastnit se techniky) nebo zákaz vynášení informací ze skupiny. Tato pravidla by měla zajistit bezpečné prostředí ve skupině. Nemělo by se ale zapomenout ani na organizační pravidla (přesný začátek, vypnuté mobily apod.). Hned od začátku by měla být jasná nutnost tolerance rozdílných názorů v rámci skupiny. Také by mělo být zřejmé, že „čím více do výcviku investuji, tím více si také odnesu“. To by mělo účastníky povzbudit k aktivitě. Je ovšem otázka, zda je toto možné prezentovat jako pravidlo.

Trenér by měl v souvislosti s pravidly mít jistotu, že byla skupinou obecně přijata. Jeho hlavním úkolem pak je zajistit jejich dodržování, což vyžaduje především důslednost a přirozenou autoritu. V neposlední řadě by pak trenér měl pravidla dodržovat sám.

ZAJISTIT PŘÍZNIVÉ PRACOVNÍ KLIMA

- ochraňovat jednotlivce – vyrovnávat pozice jednotlivců ve skupině
- dokázat mlčet, když je to potřeba
- katalyzovat dění ve skupině
- hlídat čas
- paspartizace (vsadit dění při aktivitách do kontextu reality a do odborných rámců)
- působit jako sociální vzor
- dokázat pružně měnit svou roli trenéra v roli člena výcvikové skupiny – trenér by před každou aktivitou měl zvažovat, zda se

zapojí, nebo bude jen v roli facilitátora.

Jak je zřejmé už z výčtu jednotlivých úkolů, kterými trenér klima ve skupině může pozitivně ovlivňovat, není to vůbec jednoduchý úkol. Nicméně právě toto je zřejmě jednou z nejdůležitějších trenérských kompetencí. Náročnost celého úkolu tkví mimo jiné v tom, že jeho úspěšné splnění záleží do značné míry na osobnostních charakteristikách, které není vždy jednoduché ovlivnit.

Aby trenér dokázal náležitě podpořit a ochránit jednotlivce v rámci skupiny, musí si nejprve rolí a pozic účastníků ve skupině všimat. Dále musí v případě potřeby dokázat taktně zasáhnout do skupinového dění. To vše vyžaduje velkou dávku empatie. Paspartizace od trenéra vyžaduje kvalitní znalosti a všeobecný přehled. Aby trenér dokázal na určitou dobu převzít roli účastníka, nesmí mít vnitřní pocit důležitosti či nadřazenosti. Také musí být schopen udělat tyto změny pro účastníky transparentními a své trenérské role se úplně nevzdát.

DBÁT NA TO, ABY SKUPINA ZŮSTALA V KONTAKTU S ŠIRŠÍM SPOLEČENSKÝM OKOLÍM

To je aktuální především u delších nebo dlouhodobých výcviků, kdy se skupina vlivem silných společných zážitků má tendenci uzavírat příliš do sebe.

3.7.1 CHARAKTERISTIKY ZKUŠENÝCH TRENÉRŮ

Hermochová (1988) dělí charakteristiky zkušených vedoucích na poznatkové a postoje. Mezi ty poznatkové řadí zejména:

- všeobecné znalosti z oblasti sociální psychologie
- dostatečný vhled do skupinové dynamiky
- znalosti z oblasti, pro kterou je program určen

- zkušenosti z vlastního výcviku.

K postojovým charakteristikám pak patří:

- angažovanost a zájem
- citlivost
- pochopení pro stav vývoje skupiny
- optimismus
- znalosti a nadání (zde je důležité jejich účinné skloubení)
- integrace dílčího a globálního pohledu (schopnost vnímat jak jednotlivce, tak skupinu jako celek)
- ochota se přizpůsobit
- tolerantnost
- znalost vlastních potřeb
- odvaha
- ochota k selektivní otevřenosti

Co se týče ochoty se přizpůsobit, myslí se tím zejména hledání optimálního stupně direktivity a konfrontace oproti stylu, kdy dosahujeme shody obezřetnou komunikací. Nicméně zpočátku se podle Hermochové (1988) vedoucí musí přizpůsobit stylu práce, na který je skupina zvyklá.

Dále pak Hermochová (1988b) považuje za důležité tyto vlastnosti:

- otevřenost změnám a novotám
- vnitřní uvolněnost, kladný vztah k sobě samému i k druhým a z

toho plynoucí jistota i v reakcích na nové situace

- snaha pomoci druhým namísto zvědavosti a potřeby projevoval nadřazenost

3.7.2 KOMPETENCE TRENÉRA V ZAČÁTKU VÝCVIKU

Pro průběh celého výcviku je velmi podstatný jeho začátek. Podívejme se tedy, jaké úkoly má trenér na začátku práce se skupinou.

Především by vedoucí měl účastníky seznámit s cíli výcviku, smyslem užívání různých postupů a širšími souvislostmi celého snažení. Nejlépe k tomuto účelu poslouží praktická ukázka, např. rozbor modelové situace. Měli by také být seznámeni se základními teoretickými východisky. Hermochová (1988b) dokonce tvrdí, že by první setkání mělo u všech členů vyvolat nespokojenost s dosavadním průběhem interakcí ve skupinách, kterých jsou členy. Také by podle ní měli odcházet nejlépe s nějakým úkolem.

Velmi důležitým krokem pak je vytvoření pravidel spolupráce. Hermochová (1988) hovoří hned o několika základních pravidlech. Každý účastník by měl pociťovat svobodu říci ne a nějakých aktivit se nezúčastnit. Mělo by být jasné, že vše, co se ve skupině odehrává by mělo být důvěrné. Ani v rámci skupiny by se pak nemělo mluvit o jiných členech, ale přímo s nimi a poukazovat především na aktuální dění. Podstatné je také hovořit sám za sebe a vyhýbat se generalizacím. Pocity by měly být brány jako důležitá objektivní data. Není většinou vhodné klást otázky začínající slovem „proč“ a v případě, že se ptáme na závažnější věc, měli bychom danou otázku zdůvodnit. Není také dobré říkat něco, co nedokážu dokončit. Všichni by také měli být co nejlépe informováni o dění ve skupině a problémy by se měly řešit pokud možno přednostně. Hermochová (1989) dodává, že to znamená např. i to, že o

důležitých věcech týkajících se skupiny by se mělo mluvit vždy společně během sezení. Pokud se tyto věci probírají i mimo, pak by ostatní měli být informováni alespoň zpětně. Každý účastník je zodpovědný sám za sebe i za ostatní členy skupiny a zároveň každý účastník do skupiny patří. A to nezávisle na tom, jak se cítí, co si myslí nebo co mu říkají ostatní. Každý má ale právo cítit, co cítí, a myslet si, co si myslí. Akceptování všech členů by mělo být důležitější než bezmezná otevřenost a interakce ve skupině důležitější než její výkon. Nicméně každý by se měl pokusit komunikovat tak otevřeně, jak je to pro něj možné, a být tak realistický, jak dokáže. Všem účastníkům by také mělo být jasné, že kooperace a vzájemná dohoda vyžaduje předně vytvoření jednoduchých komunikačních dovedností.

Celkově by všechna tato pravidla měla napomoci vytvořit prostředí, kde účastníci mají prostor bezpečně experimentovat s novými druhy komunikace. To podle Hermochové (1988b) mimo jiné znamená, že i o chování trenéra je možné diskutovat a že by nikdo neměl být kritizován za vyslovení svého názoru. Trenér na to musí být připraven a nemělo by ho to vyvést z rovnováhy.

Na závěr této kapitoly bych ještě ráda zdůraznila, že pro každého lektora je výcvik sociálních dovedností prospěšný. A to především proto, že se v něm může naučit různým technikám práce se skupinou, komunikace, řešení konfliktů, apod. Jak již bylo naznačeno výše, témat, kterým se výcvik může věnovat je celá řada. Také mu ale může pomoci vyžrást ve stabilní, celistvou a přiměřeně sebevědomou osobnost. Naučí se tak sebereflexi a začne lépe rozumět sám sobě. To mu pak umožní porozumět i druhým. Nemusí pak ve své praxi používat podobný způsob práce a přesto může z výcviku těžit.

Pro lektory zážitkové pedagogiky je pak dle mého názoru skoro nutností.

Aktivity a hry, které jsou na zážitkových akcích běžně využívány, mají často hluboký psychologický potenciál a i když není cílem zacházet tak daleko, často zde na povrch mohou vyplavat velmi citlivá témata. Lektori by proto měli být schopní adekvátně zareagovat.

4 HODNOCENÍ LEKTORŮ

V poslední části práce se budu věnovat hodnocení vzdělávání, především hodnocení lektorů. Na základě údajů získaných z kompetenčních dotazníků, používaných k hodnocení lektorů ve sdružení Jules a Jim, se pokusím navrhnout stručný plán vzdělávacích aktivit pro lektory sdružení.

4.1 HODNOCENÍ

Hodnocení je velmi důležitou součástí jakékoliv vzdělávací akce, která je však ještě stále často opomíjena. Děje se tak hlavně z důvodu náročnosti hodnocení výsledků vzdělávání, jejich obtížné měřitelnosti a kvantifikovatelnosti. Jen málokdy máme k dispozici kontrolní skupinu, se kterou bychom výsledky mohli porovnat. Navíc je na hodnocení vzdělávací akce potřeba myslet už při samotném stanovování jejích cílů. Hodnocení totiž klade velké nároky na jejich přesné a kvantifikovatelné vyjádření. Během celé akce je pak potřeba provádět postupnou evaluaci.

4.1.1 PŘÍNOS HODNOCENÍ

Správně provedené hodnocení je přínosné pro všechny aktéry vzdělávání, jak pro účastníky a lektory, tak pro zadavatele a toho, kdo celou věc financuje. Záměr provést hodnocení vede k důkladnější obsahové přípravě vzdělávací akce a větší orientaci na potřeby účastníků. Účastníci tak mohou být více vtaženi do přípravy programu a specifikace cílů. Hodnocení účastníkům ale především slouží jako zpětná vazba o jejich osobním rozvoji. Jako zpětná vazba funguje i pro lektory, kteří z hodnocení mohou čerpat podněty k dalšímu zvýšení účinnosti programů. Hodnocení je pro ně také příležitostí k prokázání výsledků programu a naplnění jeho cílů. Zda program splnil své cíle si tak může ověřit i zadávající organizace.

4.1.2 KRITÉRIA HODNOCENÍ – KIRKPATRICKŮV MODEL

Podle Kirkpatricka (Jarošová, 2001) je možné hodnotit výsledky vzdělávací akce ve třech dimenzích. A to jednak prostřednictvím bezprostředních reakcí, dále pak podle výsledků učení, změn v chování a v neposlední řadě, především v případě profesně zaměřeného vzdělávání, skrze výsledky, které účastník podává na svém pracovišti.

4.1.3 NÁSTROJE SBĚRU DAT

Co se týče metodických nástrojů, kterými můžeme získat materiál pro hodnocení, lze je rozdělit do čtyř kategorií (Jarošová, 2001): První kategorií jsou tzv. metody tužka papír, do kterých patří doplňování vět, písemné výpovědi, osobní záznamy, dotazníky, hodnotící škály, zaškrťovací archy nebo testy (vědomostní, osobnostní). Dále pak můžeme k hodnocení použít rozhovor, ať již strukturovaný nebo nestrukturovaný, popřípadě skupinovou diskusi a nakonec i pozorování. Všechny tyto metody by se měly pokud možno kombinovat. Každá nám totiž nabízí jiný druh dat a navzájem se tak doplňují. Hodnocení by vzhledem ke své zaujatosti neměli provádět lektori, ale nějaký jiný odborník.

Provádíme-li metodicky náročnější hodnocení, hovoříme o výzkumném projektu. I zde je možno mluvit o několika typech těchto projektů. Můžeme provést pouze jedno měření se vzdělávanou skupinou, tzv. posttest, nebo dvě měření, před kurzem (pretest) a po kurzu (posttest). Ještě přesnější výsledky získáme, pracujeme-li kromě vzdělávané skupiny ještě s kontrolní skupinou, se kterou výsledky můžeme srovnávat. Zde je důležité, aby obě skupiny byly srovnatelné. Chceme-li eliminovat vliv pretestu na výsledky posttestu, který spočívá v tom, že účastníci už vědí, co od testu mají čekat, musíme použít tzv. Solomonův výzkumný projekt čtyř skupin. S první skupinou provedeme pretest a

posttest, se druhou skupinou dva posttesty, aniž by byla zapojena do výcviku, se třetí pouze posttest a se čtvrtou pouze jedno měření, aniž by byla tato skupina zapojena do výcviku. Další možností je provést u vzdělávané skupiny několik měření v průběhu výcviku.

4.2 HODNOCENÍ LEKTORŮ

Samostatnou kapitolou v rámci hodnocení vzdělávání je hodnocení lektorů. Lektoři mohou být hodnoceni jak účastníky tak ostatními lektory. Zde je obzvlášť důležité, aby hodnocení mělo jasná pravidla a aby všem zúčastněným byl jasný jeho účel, jinak může v lektorském týmu snadno vzniknout rivalita. Mělo by být jasné, že hodnocení je pro lektory zpětnou vazbou na jejich snažení a poukazuje na jejich silné stránky i oblasti, ve kterých je prostor pro zlepšení. Lektoři by mezi sebou rozhodně neměli být porovnáváni nebo předkládáni jeden druhému za vzor.

V případě hodnocení lektorů ze strany účastníků můžeme buď hodnotit každého z lektorů zvlášť, nebo všechny lektory dohromady jako lektorský tým. Většinou se používá spíše druhá varianta. Pokud bychom ovšem stáli o hodnocení každého lektora, je rozhodně třeba zaručit anonymitu účastníkům, kteří hodnotí. Výsledky takového hodnocení by pak měly sloužit především hodnocenému lektorovi osobně, rozhodně by neměly být nikde zveřejňovány. Vždy jsou pro lektora přínosnější konkrétní komentáře než pouhé hodnocení na určité bodové škále.

Hodnotí-li se lektoři navzájem, je třeba je podpořit, aby k sobě byli upřímní a byli si schopni dát i kritickou zpětnou vazbu. K tomu je nutné, aby lektoři zpětnou vazbu dokázali jak přijímat, tak i dávat. Podstatné také je, aby v organizaci panovala podporující a přátelská atmosféra a především otevřená

komunikace. Lektori musí mít jasno v tom, jakým způsobem bude s takovým hodnocením nakládáno v rámci organizace, kdo k němu bude mít přístup.

Je otázka, jak moc je prospěšné zapojovat tuto zpětnou vazbu mezi lektory do systému hodnocení v organizaci. Lektori k sobě pak jistě začnou být shovívavější, projeví se tam mnohem více osobní rovina vztahů mezi lektory a celé hodnocení se pak stává poměrně snadno zneužitelným. Je-li ovšem možnost, aby jednotliví lektori byli hodnoceni různými lidmi, stává se celé hodnocení spravedlivějším a možnost zneužití již tolik nehrozí.

4.3 KONCEPCE HODNOCENÍ LEKTORŮ SDRUŽENÍ JULES A JIM

Sdružení Jules a Jim je nezisková organizace zabývající se primární prevencí sociálně patologických jevů v kolektivech tříd středních škol. A to především prostřednictvím adaptačních nebo stmelovacích vícedenních kurzů, v ideálním případě s dalšími následnými kurzy.

Jako hlavní cíle hodnocení lektorů sdružení byly stanoveny tyto:

1. Vytvořit jasná kritéria pro určování kvalit lektorů za účelem strategického personálního řízení. Tedy určování finančního ohodnocení, řízení karierního postupu a v neposlední řadě četnosti nabízených kurzů.
2. Zhodnotit specifické kvality jednotlivých lektorů za účelem úspěšného sestavování týmů.
3. Dávat kvalitní zpětnou vazbu lektorům jako podnět k vlastnímu sebezdokonalování.

V průběhu práce na systému hodnocení dospěla pracovní skupina

k závěru, že k efektivnímu sestavování týmů by navrhovaný kompetenční dotazník příliš sloužit nemohl. A to i přesto, že z něj jsou zřejmé silné stránky lektorů. Dle našeho názoru by totiž spíše svazoval hlavní lektory, kteří si svůj tým sestavují. Až doposud toto sestavování fungovalo přirozeně a bylo závislé na uvážení lektorů. Protože se v rámci sdružení lektoři většinou znají, ukazuje se tento systém jako efektivní. I osobní sympatie jsou důležitým kritériem pro výběr kolegů do týmu.

Vzhledem k výše zmíněným cílům bylo nutné sestavit kompetenční model lektora a dále sadu dalších specifických kritérií podstatných pro fungování lektora v organizaci.

Jako kritéria, na které je třeba brát zřetel v souvislosti s fungováním lektora v organizaci jsme určili tato:

- délka spolupráce
- orientace ve struktuře sdružení, obeznámenost s jeho aktivitami
- absolvování zdravotnického kurzu, nebo dostatečné povědomí o první pomoci
- absolvování jiných relevantních kurzů (např. vázání lan)
- míra účasti na školeních sdružení
- zapojení se do práce sdružení v zimním období (práce na metodikách apod.)
- rozvíjení své lektorské činnosti i mimo sdružení
- návrhy nových kontaktů na sponzory, školy se kterými by se dalo spolupracovat atd.

Možnými nástroji pro hodnocení kompetencí lektora je buď zpětná vazba od hlavního lektora po kurzu nebo zpětná vazba od účastníků, v nejlepším případě ovšem obojí. Na kurzech v závěru programu jeho hodnocení vždy probíhá, většinou formou různých evaluačních aktivit. Tak probíhá i konkrétní hodnocení jednotlivých lektorů. Pro hodnocení ze strany hlavního lektora kurzu jsme vytvořili kompetenční model a z něho následně hodnotící kompetenční dotazník.

4.3.1 KOMPETENČNÍ MODEL OBECNĚ

Podle Kocianové „kompetenční modely vymezují nároky na člověka ve vztahu k jeho pracovní činnosti, zahrnují schopnosti a charakteristiky osobnosti, které jsou nezbytné pro výkon na pracovním místě“. (2010, s. 63) Takové charakteristiky jsou pak utříděny do skupin, které nesou názvy jednotlivých kompetencí.

Členění základních pracovních kompetencí není zatím ustálené. Mezi kompetenčními modely různých autorů je rozdíl zejména v podrobnosti jejich členění a dále v různé intenzitě vazby na profesi – v různé míře obecnosti.

Kompetenční model je zaměřen na konkrétní kombinaci vědomostí, dovedností, znalostí, zkušeností a dalších charakteristik osobnosti (tzv. kompetencí), které jsou potřebné k efektivnímu plnění úkolů, případně nezbytné pro řízení organizace.

Kompetence se vztahuje vždy k nějaké činnosti, a proto se projevuje v chování, které je pozorovatelné. To je jedním z nejdůležitějších přínosů kompetenčního přístupu. Protože předmětem našeho zájmu se nestávají vlastnosti nebo osobnostní rysy pracovníků, ale to, co pracovník skutečně dělá, jak se chová a jaký má přístup.

V rámci kompetenčního modelu jsou stanovovány většinou tzv. klíčové kompetence, které jsou důležité pro všechny zaměstnance, které přispívají k firemním hodnotám, firemní kultuře a k očekávanému výkonu. Kromě toho lze vytvořit i kompetenční modely, specificky zaměřené na určitou skupinu pracovníků (GRAPES Education, 2007).

Kompetence můžeme dělit na vrozené a získané. Mezi vrozené kompetence patří například: rozhodnost, optimismus, zdraví (tělesné i duševní), nekonfliktnost, kreativita, odvaha, objektivita, cílevědomost, odpovědnost, schopnost rizika a změny, iniciativnost, humor, touha po vítězství, potřeba vést a mnoho dalších.

Mezi kompetence získané bychom zařadili systematičnost, komunikativnost, tělesnou a duševní kondici, rozhled, asertivitu, předvídavost, schopnost vzdělání, odolnost vůči náladám, odolnost vůči stresu, schopnost posoudit své možnosti, schopnost prezentace, time-management, znalost jazyků, schopnost regenerace nebo systémový přístup.

Všechny tyto kvality pak můžeme hodnotit buď ve vztahu k úkolu, lidem, nebo dotyčnému pracovníkovi.

Tvořit kompetenční model pak můžeme buď shora – na základě definovaného „ideálního profilu“, nebo zdola – slučováním konkrétních užitečných charakteristik (kompetencí).

4.3.2 KOMPETENČNÍ MODEL LEKTORA ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY

Níže popsáný kompetenční model jsme vytvořili v rámci interní "focus

group", kde byli zastoupeni jak lektori tak vedení sdružení. „Focus group“ je metoda kvalitativního výzkumu založená na řízené diskusi o určitém tématu. V našem případě jsme vytvořili seznam kompetencí, které pro lektora považujeme za klíčové:

- 1) Spolupracuje v lektorském týmu
 - a) Nabízí svou pomoc
 - b) Pomáhá bez vyzvání, kde je potřeba
 - c) Komunikuje s ostatními lektory během aktivit a je schopen je citlivě doplňovat
- 2) Je invenční
 - a) Aktivně přináší nápady na nové aktivity
 - b) Aktivně přináší konstruktivní kritické poznámky k programu
 - c) Snaží se pracovat na zlepšení svých lektorských schopností
- 3) Dokáže předávat nadšení
 - a) Dokáže namotivovat / strhnout účastníky k aktivitě
 - b) Vytváří dobrou atmosféru v týmu
- 4) Je zodpovědný
 - a) Nezapomíná pomůcky na program
 - b) Je dochvilný
 - c) Domýšlí důsledky aktivit
 - d) Klade důraz na bezpečnost aktivit (fyzickou i psychickou)

- e) Účastní se přípravných schůzek, zná předem harmonogram a jeho cíle
- f) Neporušuje stanovená pravidla

5) Má organizační schopnosti

- a) Dokáže nachystat, vysvětlit týmu a odvést náročnou aktivitu, kde jsou všichni zapojeni
- b) Dokáže splnit jednoduché úkoly před kurzem (zařídit nákup, půjčení filmu atd.)
- c) Dokáže plnit jednoduché organizační úkoly i během kurzu (pitný režim, jídlo, mokré varianty, komunikace s pedagogy, komunikace s objektem)

6) Ovládá základní metody zážitkové pedagogiky

- a) Umí aktivitu správně uvést
- b) Umí aktivitu správně řídit (časy, dodržování pravidel, citlivé gradování a ukončení)
- c) Umí vést reflexi vzhledem ke stanoveným cílům (případně cíle smysluplně měnit)
- d) Dokáže předávat nadšení a motivovat účastníky
- e) Umí si zjednat klid

7) Zvládá krizové situace

- a) Dokáže zareagovat na nepředpokládané chování dětí
- b) Dokáže reagovat na krizové situace v týmu
- c) Zvládá fungovat i pod tlakem a ve stresu

8) Má pozorovací schopnosti

- a) Všimá si vztahů ve třídě, dokáže rozpoznat klíčové role (alfy, omegy)
 - b) Dokáže s dětmi otevřít hlubší témata a získat od nich hlubší informace o vztazích
 - c) Umí rozpoznat atmosféru/stav skupiny – aktuální naladění, postoj k programu, charakteristiky skupiny (jaké programy použít atd.)
 - d) Umí rozpoznat drive (dynamiku, charakteristiky...) skupiny a adekvátně podle toho uvádět a cílit aktivity
- 9) Dokáže improvizovat
- a) Dokáže okamžitě přijít s aktivitou na vyplnění prostojů
 - b) Dokáže dovést aktivitu do konce i v případě, kdy se radikálně změní podmínky k jejímu dokončení
 - c) Dokáže rychle rozhodnout o realizování nebo nerealizování programu v případě, kdy je nějaký důvod k jeho vyřazení
- 10) Dokáže efektivně komunikovat
- a) Dokáže vykomunikovat potřebné organizační věci
 - b) Dokáže efektivně komunikovat s pedagogy
 - c) Dokáže dávat a přijímat zpětnou vazbu od účastníků i týmu

Jednotlivé body 1-10 zde tedy vyjadřují základní obecné kompetence, které jsme pro lektora zážitkové pedagogiky určili jako zásadní. V otázkách jsou pak rozvedeny jejich jednotlivé složky. Proto se i při vyhodnocování dotazníku budeme držet těchto souhrnných kategorií, které nám výrazně zjednoduší práci s výsledky.

Ve výsledku je lektor hodnocen jednak podle svých schopností (které mapuje právě zmíněný kompetenční dotazník), jednak podle délky spolupráce se sdružením a aktivního zapojení do jeho činnosti. To se odráží především na jeho finančním ohodnocení, ale i na počtu nabízených kurzů.

Při pilotáži první verze dotazníku se podle očekávání objevilo několik připomínek, na základě kterých pak byl dotazník pozměněn. Připomínky se týkaly jak formální stránky (formulací zadání nebo pojmenování stupňů škály apod.) tak formulace i obsahu otázek. Často se vyskytovaly například dvojotážky, nebo otázky které se naopak jen ptaly jiným způsobem na stejnou věc. Ale přibyla třeba naopak další základní kompetence (nebo byla pojmenována) - autorita. U některých otázek jsme museli konstatovat, že je během kurzu jen těžko můžeme zhodnotit (např. to, jak se lektor snaží rozvíjet své schopnosti).

Objevily se ale i další praktické otázky. Jednou z nejdůležitějších bylo "Jak odpovědět na otázky, týkající se činnosti, která se během kurzu nevyskytla?" Dospěli jsme k názoru, že jedinou možností bude tyto otázky vynechat a statisticky tento fakt zohlednit při vyhodnocení dotazníku. Vznikla také potřeba mít možnost odpovědi na otázky různě komentovat a doplňovat. A rovněž i krátce okomentovat podmínky kurzu, aby bylo jasné pozadí hodnocených situací. Protože každý máme sklon hodnotit jinak přísně, shodli jsme se na tom, že bude nutné sledovat korelaci dotazníků, které se váží k jednomu lektorovi, ale jsou vyplněny různými hlavními lektory.

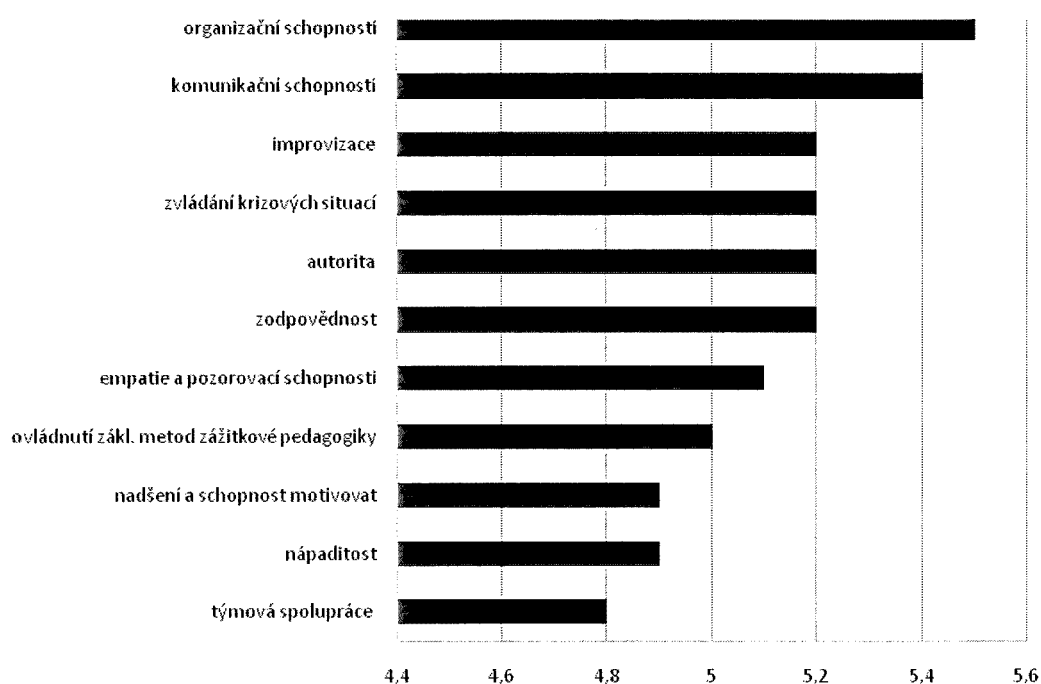
Obě verze dotazníku najdete v přílohách této práce.

4.4 VÝSLEDKY KOMPETENČNÍCH DOTAZNÍKŮ

Z výsledků dotazníků vyplněných po podzimní kurzovní sezóně bylo možné poukázat nejen na kvality a slabiny jednotlivých lektorů, ale bylo možné

také posoudit, jak si vzhledem k daným kompetencím stojí lektoři sdružení jako celek. I když výpovědní hodnota takových statistických dat je omezená, mohou nám přesto posloužit jako určité vodítko.

Základem dotazníku byla šestistupňová bodovací škála, přičemž šestka značí nejvyšší možnou hodnotu ovládnutí kompetence (viz Příloha B). Výsledky pro jednotlivé klíčové kompetence po zprůměrování hodnot, kterých dosáhli jednotliví lektoři, vypadají takto:



Graf 1: Výsledky hodnocení lektorů

Nejlépe tedy lektoři bodovali v otázkách, týkajících se organizačních a komunikačních schopností. Protože jde o kompetence, které jsou pro průběh kurzu velmi podstatné, je toto zjištění uspokojivé.

Nejhůře naopak byli lektoři hodnoceni ohledně týmové spolupráce,

nápaditosti, nadšení a schopnosti motivovat účastníky. Překvapivě hned další v pořadí se umístilo ovládání základních metod zážitkové pedagogiky. I když se rozdíly mohou zdát malé, na naší šestibodové škále už jsou poměrně významné.

4.5 NÁVRH VZDĚLÁVACÍCH AKTIVIT PRO LEKTORY SDRUŽENÍ

V další části textu navrhu některé vzdělávací aktivity pro lektory, které by výše zmíněné kompetence, ve kterých lektori bodovali nejméně, podpořily.

TÝMOVÁ SPOLUPRÁCE

Příčina toho, proč lektori skórovali nejhůře právě v otázce týmové spolupráce, může být různá. Dle mého názoru zde hraje velkou roli především to, že se lektorské týmy velmi mění zejména podle časových možností jednotlivých lektorů. Protože je ve sdružení momentálně více jak dvacet aktivních lektorů, ne všichni se navzájem blíže znají. To má za následek to, že na začátku kurzu často chvíli trvá, než se lektori sehnají. I když je ze strany hlavních lektorů, kteří si vybírají lektory do týmu, snaha vytvářet stabilnější týmy, ne vždy toho je prakticky možné dosáhnout.

V rámci sdružení je již dlouhá tradice pravidelných mimopracovních setkání. Někdy jde o různě zaměřené workshopy nebo diskuse nad směřováním sdružení, jindy o úplně neformální setkání lektorů i vedení. Některá jsou dokonce určena přímo k seznámení nových lektorů s těmi stávajícími. V poslední době je účast na těchto setkáních ale nižší než obvykle. Je těžké říct, co je toho příčinou, ale s největší pravděpodobností především stále větší zaneprázdněnost lektorů. Jednou z možností, jak podpořit týmovou spolupráci, by mohlo být zavedení povinné účasti na některých těchto setkáních. Otázka ovšem je, zdali by toto opatření mělo kýžený efekt a neukázalo se být spíše kontraproduktivním.

Jako velmi podstatné vidím rovněž pečlivé rozdělení rolí v rámci lektorského týmu ještě před kurzem. Pokud lektoři přesně vědí, co se od nich očekává, mohou se mnohem lépe doplňovat.

NÁPADITOST

Nápaditost je možné do určité míry ovlivnit pomocí technik na rozvíjení tvořivosti. Mezi nejznámější patří například brainstorming. Myslím, že takové techniky nicméně nemá velký smysl používat samoúčelně. Je ale mnoho příležitostí, kdy je můžeme využít, například v rámci společného řešení nějakého problému.

Podpořit nápaditost lektorů by také mohl třeba workshop, na který by si každý z lektorů připravil novou aktivitu, kterou by pak ostatním předvedl. Aktivity, které by se osvědčily, by pak bylo možno využívat na kurzech místo některých stávajících, které jsou již ohrané a kreativitu lektorů spíše brzdí.

NADŠENÍ A SCHOPNOST MOTIVOVAT ÚČASTNÍKY

Je zřejmé, že aby lektor mohl na účastníky působit motivačně, musí být sám pro svou práci motivován. Možným krokem ke zlepšení motivačních kompetencí lektorů by tedy mohla být diskuse o možných zlepšení fungování sdružení, která by lektoři uvítali, a vůbec jejich větší informovanost a možnost ovlivňovat chod sdružení.

Motivačně také působí určitá vidina možného karierního postupu, která je dle mého názoru možná i v takovém sdružení. Aby mohl takový systém fungovat motivačně, musí být pro lektory především transparentní. Musí tedy znát přesná kritéria pro takový postup, aby věděli, jak na sobě mohou pracovat. Právě k takovému systému mimo jiné směřují zmiňované kompetenční dotazníky.

Velmi motivačně působí i pozitivní zpětná vazba. A to jak od ostatních lektorů tak od účastníků akce. Za předpokladu, že je zpětná vazba podána správným způsobem ve správný čas, může být motivací k práci na sobě i kritická zpětná vazba.

Dalším motivačním faktorem může být možnost dlouhodobé spolupráce s jednou třídou. Sdružení již nějakou dobu připravuje metodiku dlouhodobé komplexní primární prevence, která počítá s prací se třídou od prvního ročníku až do posledního, i s prací s třídními učiteli. Metodika je už prakticky hotová, ale školám chybí finance na zaplacení takové komplexní spolupráce. Je tedy třeba školy k získání financí motivovat a informovat je o jejich možnostech v tomto ohledu.

Obdobně podstatné jsou z hlediska motivace i vztahy mezi instruktory a vztahy v organizaci vůbec. Ty jsou ve sdružení rovněž velmi dobré a přátelské. Zpracovat by se nicméně dalo na otevřené komunikaci mezi vedením a lektory.

Ve chvíli, kdy jsou lektoři již sami motivováni, potřebují nicméně stále mít v ruce nástroje k tomu, aby mohli motivovat účastníky. V první řadě potřebují motivaci rozumět z psychologického hlediska, znát potřeby cílové skupiny, se kterou pracují. Z tohoto pohledu by bylo vhodné uskutečnit na dané téma workshop.

Takto lektoři získají především teoretické znalosti týkající se motivace. K opravdovému namotivování účastníků jsou ale třeba především praktické dovednosti. Velmi podstatný je už samotný projev lektora. Pokud se lektor naučí vystupovat výrazně, energicky a povzbudivě, je to polovina úspěchu. I když to není snadné, dají se tyto schopnosti rozvíjet třeba výcvikem prezentačních dovedností. Zde ovšem nesmíme zapomenout na jasné povědomí o cílech svého

snažení, které by lektor rozhodně měl mít. Jinak účastníky pro aktivity, které přináší, těžko dokáže nadchnout.

ZVLÁDNUTÍ ZÁKLADNÍCH METOD ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY

I když je zřejmé, že v tomto ohledu se lze nejvíc naučit praxí, jsou věci, které je možné trénovat i mimo kurzy. Z tohoto pohledu je podnětný zejména videotrénink. Funguje tak, že natočíme lektory na kameru, nejlépe přímo v rámci kurzu, ale je to možné i v rámci modelových situací, a celý záznam se pak podrobně rozebírá. Jde zde o poukázání na dobré momenty, které zafungovaly, a zároveň o nalezení prostoru ke zlepšení.

Modelové situace se dají dobře použít i bez videotréninku. Pokud je dobře vedena jejich následná reflexe, mohou si z nich hodně odnést nejen jejich aktéři.

Tím se dostáváme k velkému tématu zážitkové pedagogiky – reflexi. Dovednost vést správně reflexi aktivit se zaměřením na předem stanovené cíle je jedním z nejtěžších a zároveň nejdůležitějších úkolů lektora. Nejprve je nutné, aby si v rámci semináře či workshopu lektori ujasnili, jaké náležitosti jsou pro reflexi podstatné a k čemu slouží. Následně je pak možné nacvičovat jednotlivé komunikační dovednosti, které jsou pro její vedení podstatné. Sem patří zejména kladení otevřených otázek a schopnost dávat konkrétní nehodnotící zpětnou vazbu.

Při reflexi aktivit se mohou objevit různá témata, někdy i velmi hluboká. Proto, vezmeme-li to do důsledku, by pro lektory bylo jistě prospěšné absolvovat nějaký typ sebezkušenostního výcviku, nejlépe zároveň přímo zaměřeného na lektorské dovednosti. Výcvik tohoto typu nabízí například Jakub Švec s kolegou. Zde je ovšem problémem finanční otázka. Výcvik není levný, takže by si ho

lektoři museli minimálně z větší části hradit sami, což jim nejspíš nelze uložit jako povinnost.

4.5.1 ZÁVĚREM

Mezi silné stránky lektorů sdružení tedy patří organizační a komunikační schopnosti. Naopak rezervy mají v oblasti týmové spolupráce, kreativity, schopnosti motivovat a ve využívání základních metod zážitkové pedagogiky.

Jak je zřejmé z předchozí části textu, cesta ke zlepšení identifikovaných slabých stránek u lektorů sdružení nemusí vést nutně pouze přes vzdělávací akce. Podstatná je i celková situace ve sdružení. Především pak vztahy mezi lektory a vedením, způsob komunikace, organizace procesů uvnitř sdružení, ale třeba i zmíněná vidina kariérního postupu. Důležité jsou samozřejmě i podmínky, za jakých lektoři pracují. Některé z nich je ze strany sdružení možné do určité míry ovlivnit, jiné nikoliv.

Mezi vzdělávací akce, které by kompetence lektorů mohly podpořit, by mohl patřit videotrénink, nácvik modelových situací nebo workshopy k tématům reflexe a motivace. Popřípadě zmíněný workshop k představení nových aktivit, využitelných na kurzech. Ideálně pak i výcvik prezentačních a komunikačních dovedností či delší sebezkušnostní výcvik.

5 ZÁVĚR

Jak již bylo zmíněno v úvodu práce, nekladu si nárok na úplný výčet kompetencí, které jsou pro lektory zážitkových akcí důležité. Ani v dostupné literatuře, která se tématu týká, se mi nepovedlo takový výčet najít. Každý z autorů klade důraz na něco jiného, postupuje při určování kategorií kompetencí jiným způsobem nebo je alespoň jinak pojmenovává. Není proto lehké koncepce jednotlivých autorů srovnávat. Nicméně nejčastěji se v různých obměnách v literatuře, kterou jsem prostudovala, objevovaly tyto charakteristiky:

- empatie
- kreativita
- zdravé sebevědomí
- cílevědomost
- respekt
- schopnost motivovat
- schopnost dávat a přijímat zpětnou vazbu.

Se základními kompetencemi, které se objevují v našich hodnotících dotaznících, se tyto výše zmíněné překrývají v otázce empatie, kreativity, motivace a zpětné vazby. V ostatních oblastech se liší především proto, že kompetence v dotazníku jsou zaměřené spíše na dovednosti a při výběru zde vyjmenovaných jsem se naopak soustředila hlavně na lektorovy osobnostní charakteristiky. Proto se zde neobjevily komunikační a organizační dovednosti, zvládání metod zážitkové pedagogiky nebo zvládání krizových situací. Dotazník je navíc vytvořen na míru vzhledem k podmínkám organizace a typu akcí, které

pořádá.

Nyní se pokusím shrnout další kompetence, které se v literatuře objevovaly jako klíčové.

K důležitým charakterovým předpokladům jistě patří optimismus, smysl pro humor, charisma, flexibilita, energičnost, rozhodnost, důslednost, spravedlnost, zodpovědnost, asertivita, taktnost, tolerance, vřelost, autenticita, osobnostní zralost, důvěryhodnost, vyrovnanost, chápající a podporující postoj, angažovanost, odvážnost, otevřenost, uvolněnost, jistota, chuť pomoci, i schopnost uznat chybu.

Je zřejmé, že výčet vlastností, které lektorovi při jeho práci mohou pomoci, by mohl být ještě delší. Není ani dost dobře možné vybrat jen několik nejzásadnějších. V různých situacích, které mohou během zážitkových kurzů nastat, se ukazují jako klíčové vlastnosti vždy jiné. Vše se odvíjí od konkrétní situace. Jsou mezi nimi vlastnosti, které jsou z větší části vrozené a těžko ovlivnitelné. Na některých vlastnostech je ovšem možné pracovat a postupně jich nabývat. Mezi takové by patřila třeba zodpovědnost, důslednost, smysl pro spravedlnost nebo i asertivita.

K potřebným pedagogickým, nebo chcete-li andragogickým dovednostem řadíme schopnost vnímat dění ve skupině, otevřeně komunikovat, nastavovat hranice, zajistit psychickou i fyzickou bezpečnost a facilitovat proces učení. Dále pak schopnost pochválit, projevit účastníkům důvěru, řešit konflikty, hlídat čas, vyrovnávat pozice jednotlivců ve skupině, střídat učební styly a v neposlední řadě dramaturgické a organizační dovednosti.

Ani tento výčet není jistě úplný a mnohé ze zmíněných dovedností bychom mohli ještě specifikovat a určit další dílčí schopnosti. Hodně ze

zmíněných dovedností by se dalo schovat pod pojem dramaturgické dovednosti. Pokládala jsem ale za přínosné zmínit je zvlášť. Není jednoduché určené dovednosti nějakým způsobem utřídit. Je ale zřejmé, že většina zmíněných dovedností se týká práce a interakce se skupinou, a to naznačuje, že právě tam se nachází těžiště práce zážitkového pedagoga.

Znalosti by lektori měli mít především v oblasti sociální psychologie, psychologie osobnosti, skupinové dynamiky a zážitkové pedagogiky. Hodí se jistě i určité medicínské znalosti, třeba první pomoci. Ostatně jakékoliv speciální znalosti jsou v rámci programu využitelné.

Shrneme-li to, lektor na sebe bere mnoho rolí. Měl by být motivátorem, odborníkem, vedoucím, pedagogem, psychologem, diplomatem, rozhodčím, organizátorem, řečníkem a dokonce i hercem. Tyto role, a jistě bychom mohli najít ještě další, se navíc navzájem různě prolínají, každou chvíli vystupuje do popředí jiná. Každá role si žádá uplatnění jiných lektorových schopností. Celkově, což je snad nejtěžším lektorovým úkolem, by měl lektor působit jako sociální vzor.

SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

FRANC, Daniel; MARTIN, Andy; ZOUNKOVÁ, Daniela. 2007. Učení zážitkem a hrou : praktická příručka instruktora. Vyd. 1. Brno : Computer Press, 2007. 201 s. ISBN 978-80-251-1701-9.

GILLERNOVÁ, Ilona. 2001. Aplikovaná sociální psychologie III : Sociálněpsychologický výcvik. 1. vydání. Praha : Grada Publishing, 2001. Sociální komunikace, s. 224. ISBN 80-247-0180-4.

GILLERNOVÁ, Ilona ; ŠTĚTOVSKÁ, Iva. 2001. Aplikovaná sociální psychologie III : sociálněpsychologický výcvik. 1. vydání. Praha : Grada Publishing, 2001. Pravidla a podmínky provádění sociálněpsychologického výcviku, s. 224. ISBN 80-247-0180-4.

GRAPES Education, s.r.o [online]. 2007 [cit. 2010-04-24]. Kompetenční model. Dostupné z [www:http://www.grapes.cz/kompetencni-model/](http://www.grapes.cz/kompetencni-model/).

HANUŠ, Radek; CHYTILOVÁ, Lenka. 2009. Zážitkově pedagogické učení. Vyd. 1. Praha : Grada, 2009. 192 s. ISBN 978-80-247-2816-2.

HERMOCHOVÁ, Soňa. 1989. Metody aplikované sociální psychologie . 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova, 1989. 160 s.

HERMOCHOVÁ, Soňa. 1988. Sociálně psychologický výcvik : příručka pro vedoucí skupin. 1.vydání. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 138 s.

HERMOCHOVÁ, Soňa. 1988b. Sociálně psychologický výcvik : příspěvek sociální psychologie k metodice práce s přirozeou skupinou. 2. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988 b. 210 s.

JAROŠOVÁ, Eva. 2001. Aplikovaná sociální psychologie III : Sociálněpsychologický výcvik. 1. vydání. Praha : Grada Publishing, 2001. Ověřování účinnosti sociálněpsychologického výcviku, s. 224. ISBN 80-247-0180-4.

JÍRA, Otakar; RAMPOUCHOVÁ, Jaroslava; VESELÝ, Vladimír. 2004. Základy lektorské práce. Praha : Institut dětí a mládeže MŠMT, 2004. 88 s. ISBN 80-86784-07-X.

JIRÁSEK, Ivo. 2007. Ideové podloží rekreologie. 1.vydání. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci , 2007. 69 s. ISBN 978-80-244-1784-4.

KAZÍK, Petr. 2008. Rukověť dobrého lektora : praktické tipy a návody pro začínající i zkušené přednášející . 1. vyd. Praha : Grada , 2008. 107 s. ISBN 978-80-247-2453-9.

KEMBER, David; KWAN, Kam-Por. 2000. Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science* [online]. 2000, 28, [cit. 2010-04-05]. Dostupný z WWW: <<http://www.springerlink.com.proxy.library.uu.nl/content/v7417465wv265615/>>. ISSN 1573-1952.

KIRCHNER, Jiří . 2009. Psychologie prožitku a dobrodružství : pro pedagogiku a psychoterapii. Vyd. 1. Brno : Computer Press, 2009. 135 s. ISBN 978-80-251-2562-5.

KOČIANOVÁ, Renata. 2010. Personální činnosti a metody personální práce. Vyd. 1. Praha : Grada , 2010. 215 s. ISBN 978-80-247-2497-3.

KOMÁRKOVÁ, Růžena; SLAMĚNÍK, Ivan; VÝROST, Jozef. 2001. Aplikovaná sociální psychologie III : Sociálněpsychologický výcvik. 1. vydání. Praha : Grada Publishing, 2001. 224 s. ISBN 80-247-0180-4.

Kvalita v dalším profesním vzdělávání [online]. 2001 [cit. 2010-04-24]. Certifikace lektorů. Dostupné z WWW: <<http://www.nvf.cz/kvalita/index.htm>>

LEAT, David. 1993. Competence, teaching, thinking and feeling. *Oxford Review of Education* [online]. 1993, 19, 4, [cit. 2010-04-05]. Dostupný z WWW:

<http://web.ebscohost.com.proxy.library.uu.nl/ehost/detail%3Fvid%3D2%26hid%3D107%26sid%3D00699357-e995-482a-a188-2df7ebd06919%2540sessionmgr114%26bdata%3DJnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%253d%253d%23db%3Dafh%26AN%3D9410210210>>. ISSN 9410210210.

MALACH, Josef. 2003. Klíčové kompetence lektora. Vyd. 1. Ostrava : Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2003. 58 s. ISBN 80-7042-945-3.

MUŽÍK, Jaroslav. 1998. Andragogická didaktika. Vyd. 1. Praha : Codex, 1998. 271 s. ISBN 80-85963-52-3.

ŠOFEROVÁ, Jana. 2008. Lektorské finty : jak připravit a realizovat zajímavá školení. 1. vyd. Praha : Grada , 2008. 105 s. ISBN 978-80-247-2483-6.

ŠTĚTOVSKÁ, Iva . 2001. Aplikovaná sociální psychologie III : Sociálněpsychologický výcvik. 1. vydání. Praha : Grada Publishing, 2001. Psychohygiena v sociálně psychologickém výcviku, s. 224. ISBN 80-247-0180-4

VANĚKOVÁ, Diana; HERMOCHOVÁ, Soňa. 2001. Aplikovaná sociální psychologie III : sociálněpsychologický výcvik. 1.vydání. Praha : Grada Publishing, 2001. Stručná historie a současnost, s. 224. ISBN 80-247-0180-4.

VECHETA, Vladimír. 2009. Indoor activity. Vyd. 1. Brno : Computer Press, 2009. 191 s. ISBN 978-80-251-2561-8

PŘÍLOHA A: DOTAZNÍK PRO ZPĚTNOU VAZBU LEKTORŮ

Část pro lektory

Pokyny

Tento dotazník je využíván na závěr kurzu. Lektorům poskytuje zpětnou vazbu hlavní lektor. Hlavnímu lektorovi poskytuje zpětnou vazbu vždy služebně starší lektor z týmu. Tato část dotazníku je určena jen pro evaluovaného lektora. V následující části máte proti sobě postaveny vždy dvojici výroků. Označte odpověď na škále (kroužek) dle toho, se kterým z dvojice výroků více souhlasíte.

1. Spolupracuje v rámci lektorského týmu

	1	2	3	4	
Nabízí svou pomoc	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Je ho k pomoci vždy potřeba vyzvat
Komunikuje s ostatními lektory během aktivit a je schopný je během aktivit citlivě doplňovat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Obvykle jedná na vlastní pěst a nevyhledává komunikaci s ostatními lektory

2. Je invenční a nápaditý

	1	2	3	4	
Aktivně přináší nápady na nové aktivity	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Je při tvorbě programu spíše pasivní
Aktivně přináší konstruktivní kritické poznámky k programu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Je během diskuzí o programu spíše pasivní
Snaží se pracovat na zlepšení svých lektorských schopností	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Neprojevuje žádnou snahu o sebezdokonalení
Dovede si sám připravit program ve vhodné délce na dané zadání	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Vyžaduje při veškeré přípravě programu silnou podporu ostatních

3. Dokáže předávat nadšení

	1	2	3	4	
Dokáže namotivovat a nadšeně strhnout účastníky k aktivitě	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Nedovede předat motivaci k účasti na aktivitě
Když mluví, účastníci ho „žerou“	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Účastníci neprojevují zájmu pro lektora
Vytváří dobrou atmosféru v týmu i u účastníků	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Nepřispívá k dobré atmosféře či ji dokonce narušuje

4. Je zodpovědný

	1	2	3	4	
Nezapomíná pomůcky na program	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Zapomíná pomůcky na program
Je dochvilný	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Chodí obvykle pozdě, své povinnosti plní se zpožděním
Domýšlí důsledky aktivit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Nedomýšlí možné důsledky aktivit
Klade důraz na bezpečnost aktivit (fyzickou i psychickou)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Nezamýšlí se nad bezpečností aktivit
Účastní se přípravných schůzek, zná předem harmonogram a jeho cíle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Chyběl na přípravných schůzkách a neseznámil se před akcí s harmonogramem a jeho cíli
Plní své sliby	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Je nespolehlivý v plnění povinností
Neporušuje stanovená pravidla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Nedodržuje stanovená pravidla

5. Ovládá základní metody zážitkové pedagogiky

	1	2	3	4	
Umí aktivitu správně uvést	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Neumí aktivitu správně uvést
Umí aktivitu správně řídit (časy, dodržování pravidel, citlivé gradování a ukončení)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Neumí aktivitu správně řídit
Umí vést reflexi vzhledem ke stanoveným cílům (případně cíle smysluplně měnit)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Nedaří se mu vést reflexe vhodným způsobem

6. Má organizační schopnosti

	1	2	3	4	
Dokáže nachystat, vysvětlit a odvést náročnou aktivitu, kde jsou všichni zapojeni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Nedovede odvést náročnější aktivitu se zapojením všech účastníků
Dokáže splnit jednoduché úkoly před kurzem (zařídit nákup, sehnat film k programu apod.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Není vhodný pro svěřování úkolů před kurzem
Dokáže plnit jednoduché organizační úkoly i během kurzu (pitný režim, jídlo, mokré varianty)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Nesoustředí se na organizační úkoly během kurzu

7. Má autoritu u účastníků

	1	2	3	4	
Umí si během programu zjednat klid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Nedovede si zjednat ticho a pozornost účastníků

Účastníci plní lektorovy pokyny ☐ ☐ ☐ ☐

Účastníci mnohdy ignorují pokyny
lektora

8. Má pozorovací schopnosti

1 2 3 4

Všímá si vztahů ve třídě, dokáže
rozpoznat klíčové role (alfy, omegy) ☐ ☐ ☐ ☐

Nepovšimne si vzájemných vztahů ve
třídě

Dokáže s účastníky otevřít hlubší
témata a získat od nich hlubší
informace o vzájemných vztazích ☐ ☐ ☐ ☐

Dovede hovořit s účastníky jen velmi
povrchně o vzájemných vztazích

Povídá si s účastníky i ve volném
čase ☐ ☐ ☐ ☐

Netráví volný čas s účastníky

9. Dokáže improvizovat

1 2 3 4

Dokáže pohotově vymyslet aktivitu na
vyplnění prostoje ☐ ☐ ☐ ☐

Nedovede vyplnit vzniklý volný čas

Dokáže dovést aktivitu do konce i
v případě, kdy se radikálně změnil
podmínky k jejímu dotažení ☐ ☐ ☐ ☐

Propadne panice při radikální změně
podmínek k dokončení aktivity

Dokáže rychle rozhodnout o
realizaci či derealizaci programu
v případě, kdy je nějaký důvod
k jeho vyřazení ☐ ☐ ☐ ☐

Je velmi nerozhodný v případě
rozhodnutí pro realizaci či derealizaci
nějakého programu

10. Dokáže efektivně komunikovat

1 2 3 4

Dokáže dohodnout potřebné věci s
objektem ☐ ☐ ☐ ☐

Nedovede dohodnout potřebné věci s
objektem

Dokáže efektivně komunikovat s
pedagogy ☐ ☐ ☐ ☐

Má problémy s komunikací s pedagogy

Dokáže dávat i přijímat zpětnou
vazbu od účastníka i týmu ☐ ☐ ☐ ☐

Podává nekonkrétní zpětnou vazbu či
je podrážděný při kritice

11. Zvládá krizové situace (vyplňte jen pokud dovedete tento blok posoudit)

1 2 3 4

Dokáže zareagovat na krizové situace
u dětí (nepředpokládané chování
apod.) ☐ ☐ ☐ ☐

Nedokáže se vypořádat s krizovou
situací u dětí

Dokáže zareagovat na krizovou
situaci v týmu (konflikt, výpadek
člena týmu apod.) ☐ ☐ ☐ ☐

Nedokáže se vypořádat s krizovou
situací v týmu

Zvládá fungovat i pod tlakem a ve stresu ○ ○ ○ ○ Nedokáže se vypořádat se stresem

DOTAZNÍK PRO ZPĚTNOU VAZBU LEKTORŮ

Část pro potřeby Julese & Jima

Evalující: _____
Kurz: _____

Evalovaný: _____

Pokyny

U následujících bodů prosím vyplňte průměrná skóre z jednotlivých bloků z evaluačního dotazníku pro lektory (*1-4 jako známky ve škole*). Tento dotazník uschovejte pro potřeby Julea & Jima. Tento dotazník je vhodný pro evaluaci lektorů pro jejich případné benefity, ale i pro sestavování efektivních týmů, jak je uvedeno pro inspiraci níže.

TÝMOVÝ HRÁČ

- (1) Lektor spolupracuje v rámci lektorského týmu

NÁPADITÝ A MOTIVUJÍCÍ LEKTOR

- (2) Lektor je invenční a nápaditý
(3) Lektor dokáže předávat nadšení

ZODPOVĚDNÝ, SAMOSTATNÝ A SCHOPNÝ LEKTOR

- (4) Lektor je zodpovědný
(5) Lektor ovládá základní metody zážitkové pedagogiky

DOBŘÍ ORGANIZÁTOR

- (6) Lektor má organizační schopnosti

AUTORITA

- (7) Lektor má autoritu u účastníků

EMPATICKÝ LEKTOR

- (8) Lektor má pozorovací schopnosti

IMPROVIZÁTOR

- (9) Lektor dokáže improvizovat

KOMUNIKÁTOR

- (10) Lektor dokáže efektivně komunikovat

DUCHAPŘÍTOMNÝ LEKTOR

(11) Lektor zvládá krizové situace

Role v efektivním týmu

Nikdo není dokonalý, a tak je vhodné, když se lektori svými schopnostmi v týmu vzájemně doplňují. Dobře se v týmu vzájemně doplňují *empatický lektor (8)* s *autoritou (7)*, pak také *dobrý organizátor (6)* s *nápaditým a motivujícím lektorem (2,3)*. Dobrý lektor by měl být *týmovým hráčem (1)* a zároveň by měl být dostatečně *zodpovědný, samostatný a schopný (4,5)*. Je výhodné, pokud se v dobrém týmu objeví aspoň jeden *improvizátor (9)*, aspoň jeden *komunikátor (10)* a aspoň jeden *duchapřítomný lektor (11)*. Každý z nás však v sobě snoubí až několik rolí naráz, není tak třeba velkých týmů.

DOTAZNÍK PRO ZPĚTNOU VAZBU LEKTORŮ

Část pro potřeby Julese & Jima – jednorázový dotazník

Lektor: _____

Pokyny

Tento dotazník je za každého lektora vyplňován jednou za sezonu.

Jak dlouho je lektor v J&J?

Uveďte měsíc vstupu lektora do J&J:

Na kolikátém je lektor kurzu?

U nováčků uveďte počet kurzů, u „mazáků“ aspoň přibližný odhad:

Účastní se lektor akcí J&J?

Vypište, jakých akcí se lektor tuto sezonu účastnil (např. školení, hory, grilování apod.):

Má lektor zdravotnický kurz?

Uved'te, zda má lektor zdravotnický kurz. Či případně i jiná osvědčení:

Má lektor přehled o činnosti J&J?

Dovede lektor říci, jaké pořádá J&J programy (např. adaptační, stmelovací, víceběhové, prevence sociálně patologických jevů), ví, jaké jsou v J&J sekce a čím se zabývají?

Zapojuje se lektor v sekcích J&J?

Tento údaj запиšte dle evaluačních tabulek činností jednotlivých sekcí

Prostor pro poznámky

PŘÍLOHA B: UPRAVENÝ DOTAZNÍK PRO LEKTORY

ZPĚTNÁ VAZBA LEKTORŮ

1. Zaškrtni kolečko, které nejvíce odpovídá chování hodnoceného lektora na tomto kurzu.
2. Nemůžeš-li některý výrok z jakéhokoliv důvodu posoudit (např. taková situace nenastala), vynechej jej.
3. Vyplňte prosím identifikační údaje a dotazník po provedení zpětné vazby odevzdejte hlavnímu lektorovi. Kód evaluovaného (hodnoceného lektora) vyplňuje on sám a je to spojení prvních dvou písmen křestního jména matky a otce a číslo měsíce narození (matka Maruška, otec Karel, narozen jsem v květnu => kód MAK5).

Hodnotící lektor:	Kurz:	Kód hodnoceného:	1	2	3	4	5	6
			<i>Musí na tom hodně pracovat</i>	<i>Měl by na tom zapracovat</i>	<i>Jakž takž zvládá</i>	<i>Je v tom celkem dobrý</i>	<i>Je v tom opravdu dobrý</i>	<i>Je v tom výborný</i>
1	Ptá se ostatních lektorů, zda potřebují pomoc		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Sleduje a komunikuje s ostatními lektory během aktivit a je schopný je citlivě doplňovat		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Aktivně přináší nápady na nové aktivity		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Aktivně přináší konstruktivní kritické poznámky k programu při schůzkách týmu		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Dovede si sám připravit program ve vhodné délce na dané zadání		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Dokáže namotivovat a nadšeně strhnout účastníky k aktivitě (když mluví, děti ho žerou)		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Vytváří dobrou atmosféru v týmu i u účastníků		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Nezapomíná pomůcky na program		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	Je dochvilný		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	Klade důraz na fyzickou bezpečnost (při lanových aktivitách, sportovních, svíčky apod.)		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	Klade důraz na psychickou bezpečnost (neotevívá neuzavřitelné, sleduje komfort účastníků atd.)		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	Účastní se přípravných schůzek, zná předem harmonogram a jeho cíle		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	Když slíbí, že něco splní, opravdu to VČAS dodrží.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	Umí aktivitu vést (instruovat, motivovat, hlídat dodržování pravidel a časů, gradovat a ukončit)		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	Umí vést reflexi vzhledem ke stanoveným cílům (případně cíle smysluplně měnit)		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	Dokáže nachystat, vysvětlit a odvést náročnou aktivitu, kde jsou všichni zapojeni (např. trifidy)		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	Dokáže splnit jednoduché úkoly před kurzem (zařídit nákup, sehnat film k programu apod.)		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	Dokáže plnit jednoduché organizační úkoly i během kurzu (pitný režim, jídlo, mokré varianty)		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19	Účastníci plní lektorovy pokyny (lektor umí účastníky zklidnit, zaúkolovat apod.)		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	Všímá si vztahů ve třídě, dokáže rozpoznat klíčové role (alfy, omegy apod.)		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21	Dokáže s účastníky otevřít hlubší témata a získat od nich hlubší informace o vzájemných vztazích		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22	Povídá si s účastníky i ve volném čase		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23	Dokáže z fleku vytasit aktivitu na vyplnění prстоje		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24	Dokáže dovést aktivitu do konce i v případě, kdy se radikálně změní podmínky k jejímu dotažení		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25	Dokáže rychle rozhodnout o realizaci či nerealizaci programu v případě potřeby		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26	Dokáže dohodnout potřebné věci s pracovníky místa ubytování (úpravy prostor, pití apod.)		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27	Dokáže efektivně komunikovat s pedagogy		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28	Dokáže dávat zpětnou vazbu účastníkům i týmu		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29	Dokáže přijímat zpětnou vazbu od účastníků i týmu		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30	Dokáže zareagovat na krizové situace u dětí (nepředpokládané chování apod.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31	Dokáže zareagovat na krizovou situaci v týmu (konflikt, výpadek člena týmu apod.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32	Zvládá fungovat i pod tlakem, ve stresu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>